

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309
ISSN - 2596-3295

ARTIGOS



Educarede

PARCERIAS



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MINAS GERAIS



Faculdade
Batista
de Minas Gerais

R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 11, n. 2 (jan. 2020)- . – São Paulo : Educar
Rede, 2019.

718 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>
ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem.
4. Literatura infantil. 5. Identidade de gênero. 6. Leitura e
escrita. 7. Arte (Educação). 8. Educação Inclusiva. 9.
Educação infantil. 10. Livros e leitura. 11. Incentivo à leitura.
I. Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

Catálogo: Waldirene Gomes da Silva - Bibliotecária CRB-8/6684

EDITORIAL

Ao longo do tempo a metodologia aplicada pelos professores de diversas áreas vem sofrendo transformações significativas, reduzindo aos poucos o método de ensino tradicional e tecnicista no desenvolvimento de suas aulas e incorporando novos métodos de ensino.

Diante desses aspectos surgiram a implementação de práticas inovadoras em consonância com as novas tecnologias. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), no artigo 43, a educação superior deve incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica buscando desenvolver a ciência, a tecnologia, a criação e difusão da cultura.

Nesse sentido, abarca desenvolver o entendimento do homem do meio em que vive, promovendo a divulgação dos conhecimentos científicos e técnicos que compõem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, publicações ou outras formas de comunicação.

Diante disso, a Revista Territórios tem o objetivo de publicar mais uma edição que promoverá ao leitor a oportunidade de conhecer novas pesquisas realizadas pelos Educadores.

Boa Leitura!

Adriana Alves Farias

Editora-chefe da Revista Territórios

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Alice Barbosa Gomes de Andrade

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Andrea Ramos Moreira

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Deyse Valverde de Andrade Kimura

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Wayship

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 11, Número 2 (Janeiro,
2020) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

SITE:

<http://www.revistaterritorios.com.br/>

Rua João Burjakian 203

Lauzane Paulista- SP

CEP: 02442150

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. 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

06	A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL AFRANIA BARBOSA RIBEIRO SANTOS	198	AS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES GABRIELE MONTEIRO DA COSTA BATISTA
20	A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO ALYNE DE MOURA PINTO DIONISIO	206	OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA GUSTAVO TONON LOPES
35	OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL ANTONIO SOARES DA SILVA JUNIOR	222	DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO INCLUSIVA PARA O TRABALHO DOCENTE COM FOCO NO ENSINO DA ARTE HELIANE MARIA FREIRE
43	IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR CARINA JAKITAS FONSECA	231	DIDÁTICA E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI ISABEL CRISTINA VAZ DA MOTA
60	A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA DANIELA COSTA DE MOURA BRAZ	251	DA POSSIBILIDADE DE DEFINIÇÃO DA FILOSOFIA E DAS QUESTÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DE SUA DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES EM DISCUSSÃO JOSÉ GILTON PAZ LEITE
79	A FUNÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DANIELE RESSURREIÇÃO DOS SANTOS	267	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS DIVERSIDADES KARINA SOLIDADE IGUAL
91	O AUTISMO E A INCLUSÃO EDINICE GUIMARÃES CAVALCANTI DE SOUZA	278	A APRENDIZAGEM EM ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL LAISE CRISTINA CANDIDO GOES SOUZA
105	A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ELIANA GASQUES RODRIGUES	289	DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL LÍVIA PONTES SILVA
126	GESTÃO DEMOCRÁTICA ELIANA SILVA LAURINDO	297	ESCOLA DA FAMÍLIA: UM CAMINHO PARA A SOCIALIZAÇÃO LUCILENE DE MORAES TASSOLO
146	A INCLUSÃO ATRAVÉS DA ARTE ELISANGELA VIEIRA LINO	311	A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA DAS NEVES SILVA CIRULLI
164	A INCLUSÃO E OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL ESTER DE OLIVEIRA FRANCISCO	324	MÚSICA, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM MARIA IZABEL DA SILVA
174	EDUCAÇÃO NAVEGANTE: UMA ODISSEIA FOTOGRÁFICA COM MIGUEL CHIKAOKA EVELINE SOUSA DE ALMEIDA	334	NEUROPSICOEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO
190	USO DE DROGAS NAS ESCOLAS FLÁVIA MAYER MATTEO	348	SÍNDROME DE DOWN (SD): CONSIDERAÇÕES RELEVANTES PARA O TRABALHO DOCENTE MARINA OLIVEIRA REIS

358	O AUTOCONHECIMENTO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR MARTA ALBUQUERQUE DA SILVA	496	O EJA E SUA HISTÓRIA NA EVOLUÇÃO EDUCACIONAL ROSENILDA PEREIRA ROCHA
372	A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NARAIANA ALVES DE SOUZA SANTOS DIAS	514	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO SANDRA REGIANE SALVADOR DE CARVALHO
382	AS MUDANÇAS HISTÓRICAS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NELIANE MARIA DE ARAUJO SOUZA	522	A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS SILVANA CORREIA DA SILVA GONÇALVES
388	OS JOGOS TEATRAIS: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS NIVEA BARRETO	537	A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SIMONE CRISTIANE SEIVA DOS SANTOS
398	ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NOEMI FERREIRA GARCIA DE OLIVEIRA	550	A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA SUELI RAMOS DA SILVA
410	O ENSINO EM MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS PATRICIA DE JESUS PESSOA	564	ANÁLISE DO DESINTERESSE E INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA TATIANA ANDRADE SILVA
422	A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL RAQUEL GALDINO MARTINS	574	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA
430	CONTAR HISTÓRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL REBECA TUNES FARIAS	584	A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL THAIS BARENO CALÓ ALVES
443	NOSSA CULTURA E CULTURA ELES A PARTIR DO OLHAR DO OUTRO: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES RENATA FEVEREIRO BERENGUER	597	O ENVOLVIMENTO NA ARTE THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON
455	A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS RENATA FLAUZINO VILAS BOAS	629	UM NOVO OLHAR PARA AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL VANESSA APARECIDA SILVA DOS REIS
465	A HISTORIOGRAFIA NA RELAÇÃO BRASIL-ANGOLA RODRIGO CECHETO	666	O AUTISMO, UM NOVO OLHAR PARA A INCLUSÃO VANESSA COSTA FERREIRA
474	A INFORMÁTICA COMO RECURSO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E OS PLANOS DE ENSINO VIGENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO RODRIGO PAULO	680	A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS
484	A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA ROSANGELA MARIA SILVA DOS SANTOS	700	A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA IMPORTANTE ALIADA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL VANILZA VIEIRA
		710	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO HUMANO É UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO VERONICA GONÇALVES DOS SANTOS

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL



AFRANIA BARBOSA RIBEIRO SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera de Santo André (2014); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Prof.^a Paula Cristina Rodrigues.

RESUMO

A criança, desde pequena, sente prazer em ouvir histórias, pois, por meio dela, viaja para um mundo repleto de possibilidades, em que ela é a protagonista, e onde pode lidar de maneira segura com diversas situações. A literatura infantil permite que a criança se identifique com as personagens da história, e desenvolva conceitos, como certo e errado, bem e mal, o que contribui para a sua formação moral. São histórias que mexem com o imaginário infantil por meio de sua trama, seus personagens e seu enredo. Este envolvimento permite que a criança, desde pequena, desenvolva o gosto pela leitura, e faça dela um hábito. Este prazer pela leitura vem a ser de fundamental importância em seu aprendizado, e é um recurso valioso para o trabalho do professor em sala de aula. Esta vivência é muito significativa para a criança, e deve ser explorada de maneira a contribuir com seu aprendizado escolar, e também para seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social, o que a tornará uma leitora crítica e reflexiva sobre tudo o que a rodeia.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Aprendizado. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A literatura voltada para o público infantil geralmente remete aos contos de fadas, às fábulas e histórias adocicadas. Mas, na verdade, a literatura infantil, ao longo dos tempos, passou por diversas transformações.

Considerando que a concepção de infância e de criança ocorreu por volta do século XIX, é possível perceber que foi só depois disso que as produções passaram a enxergar a criança de outra forma, com necessidades e interesses diferentes do adulto.

Nas escolas, a literatura infantil é utilizada como ferramenta de aprendizado, principalmente em relação ao gosto pela leitura, pois são histórias que despertam interesse na criança por seu enredo, e por permitir que a criança se identifique com as personagens e com as situações.

Sendo assim, este trabalho justifica-se pela necessidade do professor compreender a literatura infantil como ferramenta que torna o ensino prazeroso, significativo, contextualizado, e que desenvolva a criança de maneira global, e não apenas para dentro da escola.

O objetivo geral, portanto, é compreender como a literatura infantil vem sendo utilizada em sala de aula na Educação Infantil e nas séries iniciais na construção dos saberes da criança, quais gêneros podem ser explorados e de que maneira, e os objetivos específicos são compreender o que vem a ser a Educação Infantil, compreender as fases do desenvolvimento da criança e compreender a importância da literatura no desenvolvimento infantil.

O problema que norteia esta pesquisa é: como a literatura infantil pode, de fato, contribuir com o desenvolvimento da criança de Educação Infantil?

A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FASES DO DESENVOLVIMENTO

Educação Infantil- o que é?

Até o século XIX, a educação das crianças era feita pelos pais. Não haviam escolas específicas para elas, uma vez que elas não eram vistas como sujeitos com necessidades próprias, e sim como adultos em miniatura. Nesse período, aqui no Brasil, os professores travaram grande batalha para que a educação das crianças não fosse mais papel da família, mas que existissem escolas específicas para elas.

A partir de então, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte da Educação Básica aqui no país. Nos países europeus, estas escolas surgiram quase no mesmo período que surgiram no Brasil, com a chegada das indústrias, no início do século XIX. Entretanto, a concepção que se tinha sobre como educar estas crianças nesse período,

uma vez que eram instituições voltadas para pais e mães que estavam trabalhando nas indústrias, e que pertenciam a classes sociais mais baixas, era de uma educação pobre para os pobres.

Na França, país que deu origem à nomenclatura creche, que significa “manjedoura”, “lugar que acolhe crianças pequenas”, as escolas infantis atendiam crianças de zero a dois anos de idade, indo depois disso para outros locais, destinados a cuidar de crianças de três a seis anos de idade. Nessas instituições, as crianças eram preparadas para a escola propriamente dita.

Este mesmo formato de atendimento às crianças também era encontrado, nesse período, na Inglaterra e na Alemanha.

No Brasil, o surgimento das creches data do ano de 1889, no Rio de Janeiro, com a república, e passa a atender crianças de todas as classes sociais, uma vez que no sistema monárquico apenas as crianças da nobreza eram atendidas nessas instituições. O cunho destas instituições, até então, era assistencialista, não escolar. Entretanto, os jardins de infância datam do ano de 1880, antes das creches.

Mas com a industrialização crescendo cada vez mais, o número de mulheres trabalhando fora também aumentou, o que, por sua vez, aumentou o número de

crianças precisando ser atendidas pelas creches, e que, portanto, aumentou a quantidade de creches existentes.

Uma vez que isto aconteceu, as indústrias precisaram a se adaptar com esta nova realidade, já que muitas destas crianças deixadas nestas instituições eram muito pequenas. Sendo assim, as indústrias precisaram ceder com o direito à amamentação, por exemplo, e todas estas mudanças levaram à regulamentação do trabalho feminino.

No governo Vargas, surge a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que obrigavam as indústrias que possuíam mais de trinta mulheres trabalhando a manterem creches para as crianças pequenas. Surgem, então, algumas nomenclaturas: berçário para crianças de zero a dois anos, maternal para crianças de dois a quatro anos e jardim de infância para crianças de quatro e cinco anos.

No ano de 1940, surge no Brasil a Casa da Criança, que atendia todos estes grupos de crianças citados acima. Vinte anos depois, uma grande mudança marcou estas instituições: o surgimento da lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, que garante à criança de até seis anos, atendida até então apenas para cuidados, o direito de receber educação formal. O surgimento desta lei teve grande influência estrangeira, como da ONU e da UNICEF.

Em 1971 foi aprovada a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que transformou o ensino em primeiro e segundo grau, visando a profissionalização destes estudantes. Vale ressaltar que, neste período, o Brasil passava pelo período da ditadura militar, cuja ideologia predominava em todos os locais, inclusive e principalmente, nas escolas.

Para eles, a classe mais pobre representava um perigo ao regime se instruída na escola a pensarem e refletirem sobre o momento em que viviam, e que, portanto, manter um atendimento assistencialista era o mais indicado.

Para FREITAS (2003):

(...) esse era um plano de atendimento de massas que pregava a prevenção dos problemas sociais mediante o amparo das mães e das crianças, não com programas educacionais, mas com ações destinadas a resolver problemas específicos, como “tomar conta” ou “dar merenda”, ou ainda campanhas voltadas para a doação de agasalhos. (FREITAS 2003, p.98)

Desta forma, os jardins de infância passaram a ser, mais ainda, de acesso restrito à maior parte das crianças. É importante lembrar que, neste período, os jardins de infância, assim como a creche, eram instituições assistencialistas, com o mesmo intuito de cuidar das crianças cujas mães precisavam trabalhar; o que mudava era apenas o espaço físico em que cada grupo era atendido.

No mundo, de maneira geral, surgiram muitos nomes que revolucionaram o pensamento sobre a escola. Entre eles, podemos destacar Oberlin, na França, Pestalozzi, na Suíça e Owen, na Escócia. Entretanto, o grande destaque quando se trata de Educação Infantil é o alemão Froebel.

Froebel é considerado o “pai do jardim da infância”. Esta nomenclatura dada por ele surgiu pelo fato dele fazer uma analogia entre as crianças e as plantas, dizendo que ambas, se bem cuidadas e podadas no momento certo, rendem bons frutos, sendo o professor, nesse contexto, o jardineiro.

O jardim de infância, entretanto, nem sempre foi uma idéia bem aceita, pois ainda havia resistência em considerá-lo uma instituição de ensino. No Brasil, mais especificamente em São Paulo, o jardim de infância se firmou como tal, seguindo o modelo de escola proposto por Froebel entre os anos de 1892 e 1897, através do diretor de escola Gabriel Prestes.

No ano de 1920, Antonio Sampaio Dória deu uma nova definição ao jardim de infância, defendendo a importância da parceria entre escola e família, que deixava evidente a diferença entre o trabalho nas creches e nas escolas de Educação Infantil.

Foi com a Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que houve avanços significativos na Educação Infantil no Brasil, que trouxe o acesso à creche e à pré-escola como direito de todas as crianças, e traz a Educação Infantil como parte da Educação Básica brasileira. Em 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, que determina que é dever do Estado oferecer ensino público e gratuito, além de acesso e permanência, a todas as crianças em idade escolar de creches e pré-escolas.

Sobre o papel da escola, de acordo com a LDB (1996):

(...) tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996, Art. 29).

Além desses, outros documentos que amparam a Educação Infantil também surgiram, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que revisou as práticas pedagógicas deste grupo, além de outras questões.

Sendo assim, podemos perceber que a Educação Infantil, no Brasil e no mundo, passou por grandes transformações e desafios, e passa por eles até os dias de hoje. Muitos conceitos e práticas foram se modificando, e hoje a Educação Infantil é vista com outro olhar pelos professores, que precisam rever constantemente sua prática, buscando um aprendizado significativo à criança.

As etapas do desenvolvimento infantil segundo Piaget

Para Piaget (1975), a criança constrói seu conhecimento através de sua interação com o meio, passando por um processo de adaptação ao meio. Ele acredita que o sujeito organiza seus processos internos enquanto esta adaptação acontece, desenvolvendo-se através dessa troca.

Ele acredita que o desenvolvimento intelectual da criança se define em quatro conceitos, sendo eles:

Assimilação: ocorre quando o indivíduo assimila características externas através de sua estrutura interna;

- Acomodação: após a assimilação, o indivíduo acomoda essas características para suportar as pressões externas;
- Esquemas de ação: são os reflexos, as respostas automáticas do organismo ao ambiente, geradas, no caso, pelo indivíduo quando bebê, após o processo de assimilação e acomodação;

- Equilibrarção: é a forma de encontrada pelo organismo de equilibrar as interações do indivíduo com o meio, e a construção de novos mecanismos de compreensão sobre a realidade, que venham a gerar novos conhecimentos.

A partir destes conceitos, o autor compreende o desenvolvimento em estágios, de acordo com sua faixa etária. São eles:

- Período sensório-motor (zero a dois anos de idade): este período caracteriza-se pela ausência do pensamento e da linguagem. A atividade intelectual é apenas através das sensações e pela interação motora com o ambiente.
- Período pré-operatório (dois a sete anos de idade): este período é caracterizado pela representação e pelo egocentrismo, ou seja, a criança é centrada em si, e ocorre de maneira inconsciente. Com o desenvolvimento da linguagem e ampliação do vocabulário, vem junto o desenvolvimento de conceitos e internalização dos mesmos, o que contribui com o processo de socialização. A ação deixa de ser apenas motora, e passa a ser intuitiva.
- Período operatório-concreto (sete a onze anos de idade): esse período caracteriza-se pelo desenvolvimento do pensamento lógico. Demonstra capacidade de seriação e classificação. É capaz de pensar de maneira lógica, desde que não seja com problemas abstratos. Na afetividade, surge a formação da vontade, da autonomia e da conservação de sentimentos. A criança começa a superar o egocentrismo, e considerar o pensamento do outro.
- Período operatório-formal (12 anos de idade em diante): o indivíduo torna-se estruturalmente apto a resolver problemas hipotéticos, e a raciocinar logicamente um argumento seja qual for o conteúdo.

Portanto, até aqui pudemos compreender toda evolução da concepção de infância, de Educação, e como se dá a construção do conhecimento, o que facilitará a compreensão de como a literatura infantil contribui neste processo.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A LITERATURA INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O surgimento da literatura infantil

As primeiras histórias de que se tem conhecimento são aquelas de tradição oral, contadas pelos mais velhos aos mais novos, que, por sua vez, contavam para a próxima geração e assim sucessivamente. Estas histórias populares foram as primeiras a serem registradas, e todos participavam de sua contação para as crianças, sem a preocupação se o conteúdo seria adequado, já que a concepção de criança não existia.

O conto de cunho infantil mais antigo que se conhece é o chamado “Livro dos Cinco Ensinamentos”, datado do século V e VII a.C., e cujo conteúdo transmitia às crianças ensinamentos religiosos e políticos utilizando-se de fábulas.

Com o passar do tempo, na Idade Média, as histórias tinham a finalidade de educar seu público nos aspectos moral, político e religioso, uma vez que política e religião, nesse período, eram indissociáveis.

Depois disso, Comênio foi o primeiro a sugerir que as histórias voltadas para as crianças deveriam ter conteúdo mais apropriado, que proporcionasse divertimento.

Em seguida, vieram os contos de fadas, que, a princípio, foram histórias direcionadas ao público adulto. Seus principais autores foram Perrault, os irmãos Grimm, Andersen e Fontaine, entre os anos de 1668 e 1697. Dentre suas obras, destacam-se: A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho e O Gato de Botas.

As primeiras obras destinadas ao público infantil foram surgir apenas em 1892, quando sofreu modificações realizadas pelos irmãos Grimm. Vale ressaltar que foi neste período que a concepção de infância e de criança ganhou força.

Neste período, as obras destinadas às crianças tinham o objetivo de desenvolver valores morais e éticos para a vida em sociedade, instruindo e formando o caráter da criança, objetivos estes que eram trabalhados dentro das escolas, e cujo intuito inicial era a venda de livros.

Entretanto, este trabalho visava uma formação de conceitos e valores a partir de visão do adulto, sem dar espaço e condições para que a criança elaborasse seus próprios conceitos e opiniões a respeito do que era tratado nas histórias.

A literatura específica para o público infantil, nesse período, tratava-se de uma adaptação dos contos, que se expandiu da França para a Inglaterra. Foi neste período que aconteceu a Revolução Industrial, que gerou grandes transformações sociais.

Uma dessas transformações era justamente sobre a valorização da infância, o que gerou muito trabalho nas indústrias com a fabricação de brinquedos, e o surgimento de profissionais que tratassem especificamente da criança, considerando-a com características próprias, como o pedagogo e o pediatra.

Quanto à literatura infantil, nesse momento, seu acesso era restrito apenas para as crianças de classe alta, e a obra que se destacou nesse período foi *As Viagens de Gulliver*, de 1726.

Outra mudança de destaque nesse período foi em relação a escola. Sua função era transmitir o posicionamento político burguês, e a literatura infantil acaba crescendo ainda mais.

No século XIX, com a concepção de infância e de criança, a literatura passa por transformações, já que a criança passa a ser vista como um ser social, cultural, e com necessidades e interesses diferentes do adulto, e que precisava de intervenções específicas que possibilitassem seu desenvolvimento em diferentes aspectos.

Muitas obras adaptadas ao público infantil são muito conhecidas e amadas pelas crianças até os dias de hoje, como *Alice no país das maravilhas*, *Pinóquio*, *Mogli*, *Peter Pan*, entre tantas outras.

Todas elas foram escritas num determinado período histórico, dentro de uma determinada cultura e sociedade, numa realidade bem diferente da que vivemos hoje em muitos sentidos, como o político, o econômico e o educacional.

Sendo assim, é possível observar, nestas, vários estereótipos de comportamento, aparência física e valores morais.

A origem da literatura infantil vem transcendendo gerações e culturas, e, num determinado momento, chegou ao Brasil.

A literatura infantil no Brasil

Não obstante aos demais países, a literatura infantil no Brasil surgiu, à princípio, com o intuito de mostrar à criança de maneira infantilizada normas de boa convivência e postura social.

No início do século XX, foram realizadas, aqui no Brasil diversas pesquisas sobre o desenvolvimento da criança em todos os aspectos: emocional, cognitivo, intelectual, etc. Entre as décadas de 30 e 60, os livros foram substituídos por outro tipo de leitura, como as histórias em quadrinhos, pois os livros de literatura infantil só foram vistos com um olhar mais específico para o desenvolvimento destes aspectos na década de 70.

Mas foi somente em 1971, com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que decretou que o ensino da língua deveria acontecer por meio de textos literários, é que houve grande expansão na publicação de livros específicos para tal.

Segundo LAJOLO (2002):

Outra forma de adequação a esse mercado ávido, porem desabituaado da leitura foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários e roteiro de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis, a partir de então lançados, quando também se tornam comuns as visitas de autores a escolas, onde discutem sua obra com os alunos . (LAJOLO, 2002, p. 123)

Foi nesse período que surgiram grandes nomes da literatura brasileira, como Clarice Lispector, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles.

Mas o grande precursor desta literatura do Brasil, considerado um grande marco até hoje, foi Monteiro Lobato, com a criação da turma do Sítio do Pica-Pau Amarelo. A primeira obra criada por ele foi “Narizinho Arrebitado”, em 1921. Entre seus personagens, está a boneca Emília, dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, entre outros.

Sobre Monteiro Lobato, COELHO (1991) destaca que:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o de hoje. Fazendo a herança do passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o nosso século exigia. (COELHO, 1991, p. 225)

Desde então, houve uma grande mudança na visão de literatura infantil, não mais voltada para questões puramente comportamentais, mas sim considerando a infância e suas características.

O autor acredita que a criança precisa ter contato com o mundo escrito desde bem pequena, com histórias em que possam explorar a imaginação, sentir prazer em ter contato com os livros, pois, desta forma, seu prazer pela leitura surgirá.

Depois destas mudanças, os textos direcionados ao público infantil passaram a explorar o imaginário da criança, a fantasia e o encantamento. Muitos outros autores renomados até hoje e grande referência, como Ruth Rocha e Ziraldo, por exemplo.

Nos dias de hoje, nos deparamos com uma literatura infantil que objetiva o desenvolvimento do sujeito, desde a infância, em todas as áreas de sua vida, através do imaginário, da oportunidade de identificar-se com as histórias e de formar suas próprias opiniões a respeito do que as histórias tratam.

A criança e a concepção de infância

Como já sabemos, nem sempre a criança foi vista e considerada pela sociedade como um ser com características e necessidades próprias, diferentes das dos adultos.

Até o século XVI, a criança nada mais era do que um adulto em miniatura: participava das mesmas situações que o adulto, das mesmas conversas e era tratada e cobrada de suas obrigações como tal. Isso as obrigava, desde muito cedo, a serem autônomas e independentes dos adultos. Entre estas participações no mundo adulto, estavam incluídas as rodas de contação de histórias, sendo todas elas, claro, sem cunho infantil, como as lendas populares.

Em relação à escola nesse período, ARIÉS (1986), destaca que:

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos [...]. Ela acolhia da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos, precoces ou atrasados, ao pé das cátedras magistrais. (ARIÉS, 1986, p. 187)

Podemos perceber, portanto, que mesmo nas escolas esta diferenciação não acontecia. A infância passou a ser vista de outra forma a partir do século XVIII; nas escolas, por exemplo, eram separadas por idade e por classe social. Com o crescimento da classe burguesa, houve um aumento nos investimentos educacionais, e a infância passa a ser o centro das atenções, vista como um período em que o indivíduo precisa ser cuidado e protegido pelo adulto.

Com esta nova concepção, surge, de fato, a escola, local que deve zelar por este cuidado específico, e auxiliar a criança em sua relação com o mundo. Conforme ZILBERMAN (1987):

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão. (ZILBERMAN, 1987, p. 15)

Portanto, uma vez que a sociedade passava por um período de ascensão econômica, a escola passou a ter maior preocupação com o aprendizado deste aluno, principalmente

no tocante à alfabetização, para que este aluno pudesse ser um consumidor de livros impressos, e, assim, movimentar a economia.

Os livros, portanto, passaram a ser mais elaborados, de melhor qualidade e mais atrativos ao consumo, e esta produção passou a aproximar ainda mais escola e literatura, mas sem esquecer que quem ditava as ordens, nesse período, era a sociedade burguesa; portanto, eram seus valores e concepções que predominavam nas obras.

A literatura infantil nas escolas

Quando se trata de literatura infantil nas escolas, é preciso considerar que ela, seja a qual gênero textual pertença, deve instigar o leitor e/ou a quem está ouvindo a pensar, a refletir e a criar hipóteses sobre as situações apresentadas nas histórias. O que sabemos, de fato, é que a escola deve ser, por excelência, espaço de formação de leitores, mas de leitores que compreendam e interpretam as histórias, e não meramente as leiam.

A literatura infantil deve ser encarada como uma forma de arte, que instigue a imaginação, a criatividade e desperte emoções diversas, ampliando a visão e o conceito que a criança tem de mundo e sociedade, desenvolvendo seu intelecto.

Nesse sentido, para COELHO (2000):

(...) a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p.16)

Sendo assim, podemos perceber que a concepção de leitura nas escolas, atualmente, vai muito além da decodificação do código escrito, mas sim implica na interpretação do que foi lido, em sua compreensão, e na comparação do contexto em que a história foi escrita com os dias atuais, permitindo que o aluno perceba como a cultura e os períodos históricos estão em constante transformação.

Além disso, a literatura infantil instiga a criança em todos os aspectos, como formação de personalidade, pensamento crítico e reflexivo, a lidar com emoções e sentimentos e ampliando sua concepção de mundo. Por isso, a escola deve oportunizar não apenas o contato com o livro, mas também, e principalmente, que a criança possa falar sobre ele, pois, para ela, isso gera grande sensação de prazer.

Também é importante ressaltar que este contato com a literatura e a oportunidade de falar sobre as histórias desenvolve também a oralidade, amplia o repertório verbal, permite explorar diferentes linguagens e auxilia a criança em sua formação pessoal. Daí, podemos perceber com muita clareza a importância da literatura infantil nas escolas e no processo de alfabetização das crianças.

Não podemos pensar, nos dias de hoje, em escola, sem pensar em literatura infantil. Mesmo assim, ainda encontramos professores que não exploram toda riqueza e diversidade de aprendizados que a literatura infantil pode trazer para a sala de aula, presos a atividades engessadas, que em nada instigam as crianças, tornando o processo de aprendizagem mecanizado e desinteressante.

É necessário que esta visão, ainda presente em muitas escolas, seja modificada, e que a literatura possa ser explorada em sua totalidade, permitindo ao aluno o contato com a língua escrita, a leitura de imagens, a leitura não convencional e a contação de histórias à sua maneira, pois estas ações despertarão nas crianças o gosto pela leitura e pela escrita, tornando o aprendizado mais prazeroso, significativo e com mais fluidez.

Sobre isso, ZILBERMAN (1987), traz que:

(...)a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 1987, p. 16)

Portanto, a literatura precisa ser vista pelo professor como peça fundamental no aprendizado das crianças, estreitando os laços entre escola e mundo, sendo a escola principal espaço onde estes laços devem acontecer, favorecendo o hábito e o gosto pela leitura interpretativa e deixando fluir a criatividade do aluno.

O papel do professor, neste processo, é o de oportunizar o contato da criança com diferentes gêneros literários, que enriqueça a criança em todos os sentidos, problematizando situações para que as crianças criem hipóteses de resolução e explorem diversas possibilidades.

Por isso, é importante que o professor tenha claro que muitas crianças têm seu primeiro contato com o mundo escrito e com a literatura na escola, e que será sua postura em relação ao uso dos livros e da linguagem escrita que despertará na criança o prazer ou o receio. Trabalhar com a literatura, explorando todas as suas possibilidades, exige do professor planejamento e metodologia, para que o trabalho com literatura renda bons frutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo cercado de letras sempre existiu e sempre existirá, e compreendê-lo torna-se necessário para que se possa ter autonomia na vida em sociedade. Além disso, ler amplia os horizontes do leitor acerca do meio em que está inserido e do mundo em si, permitindo que reflita sobre a situação da sociedade naquele momento, questione e tenha sua própria opinião sobre as situações.

A literatura infantil vem de encontro a essas necessidades no universo infantil, dentro e fora das escolas, pois, além de contribuírem para o aprendizado da leitura e da escrita, forma leitores conscientes e atuantes.

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que a criança tenha acesso aos livros desde pequena, proporcionando o prazer pela leitura e o despertar da imaginação, por meio de diferentes textos e da leitura aos pequenos.

Ouvir histórias é muito prazeroso à criança, pois permite que ela viaje para outras realidades, se identifique com as personagens, use a criatividade e a imaginação, o que gera prazer pela leitura e contribui para a formação da criança leitora.

Por fim, é preciso que o professor tenha consciência da importância da leitura na formação integral da criança, não apenas dentro da escola, mas principalmente fora dela, na vida em sociedade, em que a reflexão sobre aquilo que lê gera mudanças efetivas nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil – gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos)**. v.2. Brasília: Mec, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a Literatura Infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1993.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.



A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO



ALYNE DE MOURA PINTO DIONÍSIO

Pós-Graduação em Arte de contar história pela Faculdade Network (2011); Especialista em Artes visuais pela Faculdade Unicastelo (2009); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Professora Cecília Moraes de Vasconcelos, Professora de Educação Básica II – na EMEF João de Almeida Lemos.

RESUMO

As manifestações artísticas sempre foram marcantes em toda a história até os dias atuais como maneira de se comunicar e expressar entre os homens. A simbologia gráfica e sua interpretação acompanha a evolução do tempo, seja de forma individual ou coletiva. Sendo considerado muito importante e significativo no processo de desenvolvimento infantil, o desenho possui fases que caracterizam cada estágio que a criança se encontra, inclusive no momento da alfabetização. Alguns autores desenvolvem pesquisas que demonstram as várias maneiras que as crianças possuem para expressar seus sentimentos e emoções, e que em todas as fases existem características próprias que devem ser respeitadas inclusive no que se refere ao tempo de cada criança. Quando a criança se expressa por meio do desenho, descobre meios de comunicação acessíveis a sua faixa etária e que contribuem para o seu desenvolvimento. Em alguns momentos a escrita e o desenho se entrelaçam em suas representações gráficas, sendo o desenho o precursor da linguagem escrita. As pesquisas que envolvem o desenho das crianças, acabam interessando várias áreas pois por meio dele as crianças exteriorizam ações pensadas e suas opiniões, como uma forma dela adentrar nesse mundo dos adultos.

Palavras-chave: Desenho – Simbologia – Expressão

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o ensino da Arte e sua importância para o desenvolvimento da criança. Se inicia com um breve histórico da razão da Arte estar presente nos conteúdos escolares e vai direcionando esse olhar para as crianças da educação infantil até o ensino fundamental. É feita também uma análise da importância do desenho infantil como uma linguagem que faz parte do cotidiano da criança, fazendo ela interagir com o mundo ao redor por meio de seus traços.

Em toda a história, a Arte sempre marcou presença como uma maneira do homem se comunicar. Na pré-história, os homens que moravam nas cavernas usavam os desenhos para expressar algo e até passar uma informação. Tal comunicação por meio de traços figurativos ou simbólicos é o que se entende atualmente como Artes visuais.

A Arte é uma manifestação individual e coletiva ao mesmo tempo, já que é expressa por meio de signos uma determinada realidade que consiste em repassar informações características de algo para proporcionar uma reflexão das realidades enfrentadas.

O desenho atua como representação visual de uma forma, cores e até como expressões diversas contidas nas encenações, musicalização, dança, imagens fotográficas etc. Atualmente, tem uma funcionalidade inclusive no âmbito comercial, onde acontece a divulgação de marcas e nomes que chamam atenção do olhar da sociedade em geral.

Quando a Arte é apreciada por meio do olhar, contempla a pintura, gravura, arquitetura, pintura, tendências da moda, decorações diversas, cinema. Lidando com a teoria e o valor estético da obra, conduzindo à reflexão para o que é considerado belo na sociedade moderna.

Em plena era da tecnologia, a Arte também passa por algumas mudanças que contribuem significativamente para sua divulgação visual. Portanto, é de extrema importância que ela esteja em paralelo com a contemporaneidade, contemplando os dias atuais em sua diversidade cultural e social.

A escola necessita se adequar à realidade atual para conduzir um ensino de qualidade de Arte, tendo um real significado para a criança tanto em seu período escolar quanto na vida futura. Aguçar seu olhar para a reflexão das obras, por meio de pesquisas e atividades que contribuam para tal, são meios desenvolvidos para a contribuição desse processo contínuo de desenvolvimento da criatividade infantil.

Buscar o significado em Arte é inclusive repensar a socialização, já que existe um entrelaçamento da criança com a realidade. Ela se expressa de diversas maneiras o que está em seu interior, suas emoções e o mundo imaginário da fantasia.

Com o passar do tempo, a criança vai desenvolvendo seus traçados e adquirindo maior noção temporal, espacial e de quantidade. O que obriga o professor a ter um olhar mais específico para a criança com intuito de conhecê-la melhor para poder contribuir em seu processo de desenvolvimento artístico. Sem contar que o desenho é uma prática que proporciona prazer, além da comunicação entre os homens que é uma necessidade de todos. Pela arte é desenvolvida a criatividade, aumenta o conhecimento já adquirido anteriormente, a confiança em si, contribui na socialização, amplia a capacidade de ler a realidade, mudando a forma de enxergar tudo de maneira superficial.

O desenho por se tratar de um processo que envolve a visão consegue contribuir para o momento da criação de algo. Desenvolve a consciência quando envolve regras, valores e conceitos que podem ser individuais ou não dentro de uma sociedade.

A CRIANÇA E O SEU PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Quando o assunto é infância, não se pode descartar as lembranças que todos trazem de suas experiências como os brinquedos prediletos, as brincadeiras mais divertidas, as amizades, as histórias ouvidas pela família etc., os momentos bons que ficaram marcados na memória. Para outros, a infância foi marcada também por situações conflituosas e tristes, como violência, abandono, as diversas formas de exclusão, pobreza, injustiças sociais etc.

Com isso, a concepção de infância se torna divergente entre as pessoas devido suas experiências pessoais que estão totalmente ligadas à economia vivida, aspecto cultural em que estava inserida etc.

Diante de tantos novos significados que existem para a infância, surge a necessidade de se pensar na historicidade conceitual da infância conforme os tempos. Para Damásio (1994, p.20) *“É um sujeito em seu processo de crescimento, com suas possibilidades orgânicas e mentais portadora de seus próprios meios de viver e conhecer a realidade”*.

Portanto, segundo o autor, entende-se por criança o indivíduo que se encontra num processo de crescimento constante, que vai desde mudanças no corpo até em sua

personalidade de maneira única e própria de acordo com sua particularidade social e familiar.

Estudos sobre o papel da criança na sociedade começaram por meio de alguns historiadores como por exemplo, o francês Philippe Aries. Em uma de suas obras, ele procurou analisar o universo infantil por meio de desenhos, pinturas, fotos, relatos etc.

Por volta do século X, não existia a preocupação de envolver a infância em reflexões no contexto social e inclusive não havia retratos infantis nas obras de arte. Com o passar dos séculos, a criança passou a ser vista como um adulto em miniatura sendo representada em seu físico como homens de baixa estatura. Isso não ocorria somente no mundo artístico, mas durante o cotidiano onde ela tinha que vestir roupas que não eram próprias para sua faixa etária pois era obrigatória sua presença em reuniões que tratavam de assuntos não pertinentes a elas. Segundo o autor:

“A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar, nem formar perfeitamente as suas palavras, pois ainda não tem os seus dentes ordenados, nem firmes”. (ARIES, 2006, p.6)

De acordo com o autor, o universo infantil é uma fase que tem início no momento do nascimento da criança e vai até a idade dos sete anos aproximadamente. Período em que a criança ainda não domina totalmente a linguagem, muitas vezes não fazendo relação entre o pensamento e a fala. Ao ultrapassar os sete anos, a criança era vista como apta para ter um convívio com os adultos desempenhando suas atividades com êxito pois acreditavam que tinham atingido a “razão” para aprender uma profissão.

Para Aries, por volta do século XVI surgiram dois sentimentos contraditórios em relação ao universo infantil, sendo o de paparicar e outro moralizar a criança.

A paparicação iniciava no âmbito familiar com a criança durante os seus primeiros anos de vida, por meio de aquisição de brinquedinhos que a agradessem o tempo todo como se estivessem tratando com um animal doméstico. Para Ariés (2006, p. 2) “As pessoas se divertiam com a criança como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso”.

Já a moralização que é o segundo sentimento, ocorria em contradição ao primeiro da paparicação. Ela tinha como maior preocupação contemplar a disciplina e a obrigação das regras e costumes vindos de famílias externas, alheias à sua. Acreditava-se que a criança não se completava em si mesma necessitando ser moralizada e disciplinada por um adulto.

Ensinaamentos que deveriam seguir as regras da Igreja e da família que nesse período já considerava o estudo importante para a criança, começando a ter um reconhecimento na sociedade mesmo ainda tendo que demonstrar submissão e reverência aos adultos.

As crianças não sofriam nenhum tipo de abandono ou violência, pois os adultos somente não as enxergavam como seres que necessitavam de cuidados especiais, não existindo nenhum sentimento pelo universo infantil. Contudo, quando as crianças cresciam e se tornavam independentes de suas mães, eram inseridas no mundo do trabalho dos adultos.

Outros autores refletiram e escreveram obras por meio de pesquisas com intuito de dar uma nova interpretação aos acontecimentos que marcaram a relação das crianças e dos adultos naquela época.

De maneira contraditória ao pensamento de Aries, Gélis afirma que:

” Devemos interpretar a afirmação do “sentimento da infância” no século XVIII - quer dizer, nosso sentimento da infância - como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como indício e uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo”. (GÉLIS, 1991, p.318)

Dessa forma, Gélis mantém o pensamento de que não existia a indiferença quanto ao sentimento do adulto para com a criança, pelo contrário, era demonstrado afetividade através de atitudes do cotidiano. Sem contar que para ele a criança não era vista com submissão aos olhos dos adultos, mas fazia parte da sociedade como continuação da família.

De acordo com a história, o universo infantil é considerado um período complicado a ser estudado e analisado, pois o olhar para a infância se difere muito entre os autores e pesquisadores desse tema. O que agrava a situação, não é a ausência de documentos que comprovem tais fatos, mas o fato delas terem sofrido o desprezo de seu papel na sociedade. Sendo compreendidas somente pelo olhar dos adultos, já que em nenhum momento elas podiam ter autonomia de tornar audível seus pensamentos e opiniões que contribuíssem para a construção da sociedade em que estava inserida.

Por volta do século XX, a criança passou a ter um novo olhar pelos adultos por meio da liberdade de expressão saindo do anonimato. Com isso, diversas áreas de estudo, iniciaram pesquisas voltadas para o universo infantil. De acordo com Gouvêa (2006, p. 13) *“As características da infância, suas necessidades e interesses, a partir da ideia de que a criança é diferente do adulto e deve ocupar um lugar distinto no universo social”.*

A criança não pode ser vista como um adulto em miniatura, mas reconhecida como alguém que possui características próprias da faixa etária. Sendo uma fase importante da

formação do indivíduo, a infância não pode ser comparada com a fase adulta pois são momentos diferentes.

“Ao contrário dos animais, o homem tem infância, não foi sempre falante, e precisa, para falar, constituir-se em sujeito da linguagem. A linguagem é, pois, condição da humanidade do homem, já que só o ser humano pode ser in-fans (aquele que não fala), e nessa descontinuidade é que se funda historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem”. (KRAMER, 2002, p.46)

Portanto, cada fase da vida é importante para o processo de desenvolvimento do ser humano. A infância necessita ser respeitada pois por meio dela o indivíduo se forma, desenvolve suas linguagens, cria situações de interação com o meio social etc. E uma maneira facilitadora para uma melhor compreensão do universo infantil é por meio da observação nos momentos lúdicos, seus gestos, os desenhos, as cores que utiliza nas mais variadas situações do cotidiano e nas escolhas musicais. Dessa forma, conhecendo o processo se compreende a construção de sua própria história.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO AOS OLHOS DA CRIANÇA

Mesmo ainda pequenas, as crianças ao descobrirem o mundo ao redor através dos movimentos corporais, se apropriam divertidamente de objetos inclusive o lápis para traçar rabiscos em folhas, descobrindo assim o controle do movimento das mãos e dedos. O que para muitos adultos não possuem significado algum, para a criança sim. Ela consegue sentir prazer nos gestos capazes de provocar uma marca própria em algum lugar. Para Derdyk (1993, p. 56) “ *O rastro de uma vareta na areia da praia, o risco do caco de tijolo no muro e na calçada, a marca do giz na lousa, os furinhos feitos com o dedo na massinha, a impressão da mão cheia de tinta no papel, a marca da ponta do dedo no vidro embaçado*”.

É através da brincadeira e da imaginação que a criança consegue deixar sua marca, sua maneira de enxergar o mundo ao redor que conforme o tempo vai passando, a expressividade se torna mais nítida para quem observa.

Por meio dos traços deixados pela criança, existe também um universo de fantasia por detrás. Mesmo sem perceber, ela consegue transmitir seus sonhos, suas vitórias, as descobertas, os medos não revelados, as decepções e tristezas, ou seja, o que realmente está ligado à sua vida conforme sua maneira de enxergar.

Conforme a criança vai crescendo, seus desenhos vão tendo outras características referentes à faixa etária e experiência de vida. Ela vai criando uma maneira de construir graficamente através da representação daquilo que está ao seu redor uma espécie de quebra cabeça. A cada imagem criada, uma conquista que envolve a descoberta de novos traços, cores e suas combinações diversas, os espaços e as diferentes texturas de cada material utilizado. Com isso, Derdyk (1993, p. 129) afirma que *“É gostoso observar a criança em ação, a maneira com que ela se relaciona e se posiciona com o papel, o lápis na mão, coreografando gestos mais íntimos e secretos, gestos mais comunicativos e sociais”*.

É natural observar uma criança nesse momento lúdico e perceber um certo fascínio em seus olhos enquanto desenha. Mesmo que aos olhos de um adulto, os traços não estejam bem definidos, vale lembrar que por meio deles se descobre ou até materializa àquilo que está guardado no interior da criança, portanto o desenho é como uma forma de desvendar os segredos mais enigmáticos dela.

“É como uma janela aberta para uma “terra incógnita”, um continente perdido, onde moramos há muito tempo, e que é o domínio de seres muito enigmáticos: as crianças. De nosso lugar de adulto, o que vemos por essa janela. Não é absolutamente o mundo tal como imaginamos, tal como pensamos que ele é realmente”. (ARFOUILLOUX, 1988, p.128)

Mesmo que seja de forma desalinhada, é um mundo criado pela criança que tenta reproduzir com traços, cores e tamanhos diferentes. Contudo, para que seja possível que um adulto consiga entrar nesse mundo dotado de imaginação, é necessária uma experiência pessoal dessa linguagem artística. Não sendo possível uma aproximação consistente e efetiva com a criança se não existir uma compreensão de suas manifestações artísticas que tanto possuem significados e revelam segredos de seus pensamentos e personalidade.

O professor necessita viver experiências com o desenho para que consiga obter novos olhares voltados para a construção gráfica dessa linguagem tanto utilizada pelo universo infantil.

Ao pensar em desenho feito pela criança, vale ressaltar que é uma maneira dela conseguir expressar algo. Seja seus gostos pessoais, vontades, sonhos, questões ou até sua maneira de olhar o que está ao redor. Com o desenho, ela acaba revelando uma parcela de sua personalidade, dos seus pensamentos e sentimentos que acabam sofrendo mudanças conforme influência externa.

Quando a criança desenha consegue ter prazer através de tal diversão e realização pessoal. Considerando essa particularidade da criança, é imprescindível lembrar que cada desenho produzido se remete a um universo construído por suas experiências de vida de

maneira íntima e sendo transpassado para o papel de maneira significativa para ela. Permitindo a criação de regras próprias, invenções mais diversas para simbolizar e exteriorizar por meio de suas representações.

Sem contar, que tal linguagem acaba proporcionando momentos prazerosos de descontração, socialização, observação, exercício do respeito mútuo etc. Sendo então, o desenho:

Quando a criança desenha, em seu interior ela espera ser reconhecida e valorizada por todos ao redor. Em muitos casos, ela acaba dedicando seu desenho para alguém que ela considera importante, já que essa linguagem artística é uma maneira de se comunicar através de traços com quem observa.

Durante o ato de desenhar, a criança passa por processos que envolvem sua vivência e existência no mundo. Revelando muito sobre àquele que criou mesmo que aconteça mudança em sua forma de pensar e transmitir o que deseja devido as transformações ocorridas ao longo de sua história. Portanto, ela desenha para dialogar sobre si mesma, as pessoas que estão ao redor, seus gostos, curiosidades, medos, brincadeiras preferidas como maneira de exteriorizar o que está em seu interior.

Ao contrário do que muitos acreditam, para uma criança o desenho não é caracterizado somente por um pedaço de papel e lápis de cor ou outro material semelhante, mas envolve outros objetos que podem formar uma imagem significativa para ela, como a junção de brinquedos ao organizar um cenário específico que contribua para seu momento lúcido estando sozinha ou não.

O universo da fantasia e imaginação é muito utilizado pela criança no momento da criação e modificação de seus desenhos, inventando ou dando um novo sentido para algo já criado por ela, sempre impulsionado pelo desejo de querer se expressar.

Através do desenho, a criança consegue revelar segredos de seu “mundo” para o papel. Criando inclusive outras realidades a todo instante, mesmo que para muitos adultos seja somente visto como uma atividade difícil de ser decifrada. Com isso (Derdyk, 1993, p. 57) “... provavelmente para a criança, naquele instante, qualquer gesto, qualquer rabisco, além de ser uma conduta sensório-motora, vem carregado de conteúdos e de significações simbólicas”.

Por se tratar de um confronto entre a realidade vivida e o mundo da imaginação, a linguagem do desenho cria possibilidades diversas de significados para a criança que exterioriza o que está dentro de si fazendo aumentar o repertório conforme situações ocorridas na vida.

Portanto, o desenho tem como significado para a criança como uma forma de se expressar. De acordo com Moreira (2009, p. 96) “O seu próprio canal expressivo... ela desenha a sua vida, com as palavras, com a música, com as cores, com o gesto. E se aventura em outras linguagens, recriando o seu espaço lúdico, se afirmando como ser humano”.

Muitas vezes o desenho possui um grande significado para a própria criança, pois somente ela que desenhando vivenciou a exploração de seus limites naquele momento, superando as dificuldades e inseguranças enfrentadas que contribuiu para seu crescimento nos mais diversos aspectos.

AS FASES DO DESENHO INFANTIL

Quando alguém diz a palavra “ desenho” é muito comum existir uma relação com a representação de pensamentos, objetos diversos, de uma figura etc., contudo, ele é uma maneira expressiva e única da criança de exteriorizar as emoções, os pensamentos, os desejos e vontades, suas vivências e inclusive seu olhar daquilo que está ao seu redor.

Por isso, é comum a presença de atividades que envolvem desenho no universo infantil, que vão desde manusear um livro ou revista, se deparando com uma imagem ilustrativa até registros dirigidos ou não pelo professor em sala de aula.

O desenho é considerado uma linguagem que se iniciou a muito tempo e que ultrapassou os séculos, e continua sendo um meio de transmissão de mensagens através das imagens, ou seja, faz parte do cotidiano dos seres humanos, desde os primórdios da criação até os dias atuais.

Mesmo existindo diversas formas de se expressar, o desenho foi o primeiro registro que a humanidade se utilizou para conseguir exteriorizar seus pensamentos e transmitir suas mensagens. O homem da pré-história se utilizou de rabiscos ou desenhos nas paredes das cavernas para conseguir transmitir todo o conhecimento adquirido e as suas vivências, e conforme o tempo foi passando os desenhos foram aperfeiçoando com formatos mais elaborados.

O desenho acabou assumindo um papel importante nas diferentes culturas, seja por meio de expressão diversa até na criação de mapas cartográficos que tinham como objetivo contribuir nas atividades voltadas para os comércios do Ocidente e Oriente. Conforme o tempo foi passando, outros materiais foram utilizados como representação dos desenhos até chegar no papel. Para Derdyk (1993, p. 10) “O homem sempre desenhava. Sempre

deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posterioridade”.

Em toda a história o desenho sempre teve sua devida importância como maneira efetiva de contribuir na construção de linguagens dos povos antigos, sendo por meio dele também que ocorreu o surgimento da escrita.

Existe um paralelo entre a importância da utilização do desenho antigamente com a primeira manifestação das crianças graficamente. Quando elas desenhavam, registram o que sentem, seu olhar para determinada situação, àquilo que está ao seu redor, sua imaginação etc., caracterizando uma maneira de “falar” através de uma linguagem gráfica para se expressar, que pode ocorrer de forma lúdica respeitando as fases das crianças.

Conforme a criança vai crescendo, seus desenhos vão se transformando pois acompanham as mudanças ocorridas em sua personalidade, devido fatores externos que contribuem para isso.

Atualmente, o desenho infantil tem sido utilizado por diversos profissionais como maneira de observar e acompanhar o desenvolvimento das emoções, da cognição e da expressividade da criança.

Alguns autores pesquisaram sobre a importância do desenho e procuraram compreender o universo infantil por meio dos rabiscos. Luquet elaborou em suas descobertas os estágios que acompanham o processo de desenvolvimento do desenho da criança, sendo eles o realismo fortuito, o falhado, o intelectual e o visual. Com isso, ele acredita que a imagem que a criança cria passa por modificações desde o momento que ela inicia até a sua finalização.

Em todos os estágios o realismo impera. O que faz o autor acreditar que a criança independentemente da idade deseja transmitir aquilo que está ao seu redor, retratando de maneira fiel com riqueza de detalhes de acordo com seu olhar.

No estágio “Realismo fortuito” existe uma subdivisão quanto aos desenhos infantis, sendo eles o involuntário e o voluntário. O desenho involuntário acontece quando a criança de maneira espontânea faz os traçados sem nenhuma intenção de representar àquilo que vê, muitas vezes sem se importar com o produto de sua produção. Tendo o prazer voltado para os movimentos dos braços e mãos nos mais variados materiais disponíveis.

Quanto ao desenho voluntário, a criança já consegue visualizar uma relação entre seus traços e a realidade. Mesmo que no início ela não tenha nenhum tipo de intenção para representar alguma coisa, no final de sua produção ela consegue identificar e dar um significado realista.

No “Realismo falhado” existe uma dedicação muito grande por parte da criança em tornar real o seu desenho, mesmo não tendo controle de seus movimentos que acaba dificultando a realização efetiva de seus traços. Uma característica bem marcante dessa fase é a imperfeição do traçado devido toda essa dificuldade.

O “Realismo intelectual” que abrange o terceiro estágio, é onde a criança já possui a capacidade de superar toda dificuldade do estágio anterior e seus desenhos começam a ser mais realistas. Existe uma fidelidade na representação das figuras em relação ao objeto real, com riqueza de detalhes vistos por elas ou até mesmo fruto de sua imaginação, não dando tanta importância para a estruturação visual das imagens.

O quarto estágio chamado de “Realismo visual” é quando o desenho se torna característico de um traçado feito por um adulto, cujos detalhes são bem representados na imagem. O que antes era supérfluo se torna essencial para a representação de algo de maneira fiel ao objeto observado.

Mesmo que os estágios estejam divididos tendo características próprias, é muito importante ressaltar que cada criança se desenvolve de acordo com o seu tempo e a influência que sofre no meio em que vive. O que não pode tornar uma regra a associação do processo de desenvolvimento do desenho com a faixa etária da criança.

Mesmo tendo concepções diferentes em relação ao desenvolvimento do desenho da criança, é por meio dele que se compreende melhor esse universo tão cheio de fantasia e imaginação que envolve sentimentos e experiências individuais.

Por meio de pesquisas realizadas por Lowenfeld e Brittain, outros estágios foram criados em relação ao desenvolvimento do desenho infantil. São eles, a garatuja, o pré esquemático, o esquemático e o realismo nascente.

A “garatuja” ocorre no período dos dois anos de idade e vai até os quatro aproximadamente. Nesse momento, a criança passa a ter os primeiros registros de rabiscos de maneira espontânea e totalmente desalinhados. Mas vão se modificando conforme o tempo e passam a ser mais organizados devido melhor domínio de sua coordenação motora. Nessa fase, a criança desenha pelo prazer de rabiscar, não se preocupando com o valor estético da figura.

Dos quatro até os sete anos de idade vem o estágio “pré esquemático”, onde a criança já consegue intencionalizar seus traçados, porém acontecem de maneira desordenada. O que está ao seu redor passa a ser o objeto de apreciação para realização do desenho, seja somente ambiente ou as pessoas que fazem parte do seu cotidiano. Quanto mais envolvida a criança estiver no seu ambiente de convívio, melhor será o seu desempenho.

“Faz a representação típica de um homem apenas com a cabeça e pés e começa desenhando uma quantidade de outros objetos do seu meio, com os quais teve contato. Essas figuras ou estes objetos aparecem colocados de um modo um tanto desordenado no papel e podem variar consideravelmente, de tamanho”. (LOWENFELD e BRITTAİN, 1977, p.54)

O estágio “esquemático” acontece dos sete aos nove anos de idade. Segundo os autores:

“Desenvolve o conceito definido da forma. Seus desenhos simbolizam parte do seu meio, de um modo descritivo; habitualmente, ela repete uma e outra vez o esquema que criou para representar um homem”. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.55)

Nesse estágio, a criança cria seus desenhos de maneira bem detalhada, conforme a realidade. O que antes o ser humano era caracterizado por traços desalinhados, agora é preenchido com o formato dos membros superiores e inferiores, detalhes do rosto etc.

No estágio que compreende a faixa etária dos nove aos doze anos chamada de “Realismo nascente” a criança consegue com riqueza de detalhes, desenhar e ser compreendida de acordo com a realidade passada para o papel. Existe uma facilidade maior por parte da criança quanto à conscientização do que está ao seu redor.

“São mais detalhados do que suas obras anteriores, e já não coloca os objetos em filas ordenadas, em toda a largura do fundo do papel. A criança passa a se interessar agora muito mais pelas minúcias e deixa de fazer os desenhos grandes e livres que eram seus prediletos de anos anteriores”. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1977, p.56)

Para muitos autores, ao mesmo tempo que os estágios evolutivos do desenho ocorrem na vida das crianças, simultaneamente acontece o desenvolvimento da escrita. Para Sinclair (1987, p. 77) *“Desenho aparece espontaneamente; seu desenvolvimento baseia-se na interpretação que a criança dá as próprias garatuñas. A escrita aparece como uma imitação das atividades do adulto”*.

Mesmo que tais linguagens se diferenciem, elas caminham juntas se complementando uma com a outra já que possuem características próprias. O desenho pode ser considerado a primeira forma de escrita da criança, já que ela se utiliza dos traços para transmitir mensagens e ter comunicação com quem está “lendo” sua produção.

Ao passar por cada estágio evolutivo, a criança vai se apropriando dessa forma de representar por meio de traços, tendo maior habilidade e coordenação motora para encher de detalhes as figuras. Num determinado momento, ela acaba misturando os símbolos da escrita com os desenhos até conseguir diferenciar e dominar a escrita alfabética.

Portanto, através do desenho é que a criança consegue se apropriar de outras maneiras de se expressar por meio de linguagens diferentes no dia-a-dia, como por

exemplo, a escrita. É através do desenho que a criança vive as primeiras experiências que faz com que ela aprenda o significado da escrita em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do tema desenvolvido no presente trabalho, nota-se que o desenho durante muito tempo fez parte da vida dos homens desde os tempos das cavernas, onde eles se comunicavam e transmitiam informações que eram necessárias para quem observava. Conforme o tempo foi avançando, tomando assim outros traços e formatos, porém seu objetivo nunca mudou.

Ao longo de todo o processo de desenvolvimento da criança, o desenho é significativo ao desenvolver diversos fatores como a simbologia, motricidade, amadurecimento emocional. Sendo assim a primeira manifestação gráfica dela mesmo que por meio de traços aleatórios e sem rumo. Ao passar dos anos esses traços vão se aperfeiçoando, se tornando mais reais e preparando para o momento da alfabetização no futuro.

Durante muito tempo o desenho infantil passou por estudos e pesquisas tendo sua importância modificada ao longo dos anos. Inicialmente não possui nenhum significado em sua existência, em seguida passou a ser regrado seguindo padrões estéticos até chegar nos dias de hoje onde ainda se observa uma certa dificuldade por parte de todos inclusive da comunidade escolar.

Tanto a escola quanto o professor necessitam estar preparado para contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento do desenho já que por meio dele a criança consegue expressar aquilo que está em seu interior, suas emoções, sensações, expectativas, sonhos, sua maneira de olhar o mundo ao redor, suas fantasias etc. O que torna imprescindível conhecer as fases do desenho e as maneiras que podem propor atividades artísticas em prol desse desenvolvimento, por meio inclusive de pesquisas.

A criança ao ter um bom embasamento de suas construções consegue ter um olhar diferenciado do mundo ao redor, sendo capaz de resolver suas problemáticas encontradas ao longo dos anos, de uma maneira mais simples e objetiva. Ao vivenciar cada fase com significado a criança não pula etapas em todo o seu processo contribuindo para sua formação de maneira efetiva.

Com isso, ele foi elaborado por meio de pesquisas de autores que tratam o desenho como parte primordial das fases do universo infantil e de que forma ele contribui em todo o

processo de sua formação pessoal e social, já que a educação escolar possui como maior meta o verdadeiro aprendizado da criança e que que isso aconteça é necessário dedicação, foco e determinação por parte de todos os envolvidos nesse processo.

É fundamental que os professores tenham conhecimento da trajetória e da importância do desenho no universo infantil com maneira de saber intervir efetivamente no conhecimento da criança em prol de sua aprendizagem. Quando uma criança consegue ser compreendida por meio do desenho ela passa a se sentir mais à vontade em seu ambiente de descoberta, onde o professor não torna o clima pesado para ela de forma a não agregar novos conhecimentos ao longo de sua vida escolar. Mesmo a criança estando inserindo num mundo completamente tecnológico é fundamental sua criatividade através do desenho ser desenvolvida na escola.

REFERÊNCIAS

- ARFOUILLLOUX, Jean Claude. **A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1993.
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1993.
- GÉLIS, Jacques. **A individualização da criança**. In: CHARTIER, Roger (org.). História da Vida privada ou a publicidade do privado. São Paulo: Companhia das letras, 1991.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**: Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo. Mestre: Jou, 1977.

MOREIRA, Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 13^a ed.

São Paulo: Editora Loyola, 2009.



OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL



ANTONIO SOARES DA SILVA JUNIOR

Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes, Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Itaquaquecetuba.

RESUMO

Num contexto em que se pode afirmar que nossa atual sociedade pertence à informação e diante do que foi colocado até o momento, fica claro que a necessidade de se obter novas alternativas para que alunos com deficiência, incluídos em salas de aula regular, consigam aprender com qualidade e elevar suas potencialidades. A inclusão simula uma melhoria em relação à integração e alude a uma reestruturação do sistema educacional, que em vez de focar na deficiência da pessoa, realça o ensino, a escola e as condições de aprendizagem. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Deficiência; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Considerando que não se contenda mais se é possível a educabilidade com deficiente intelectual, mas como se construindo no contexto da escola inclusiva, que embora represente uma discussão relativamente recente, seu títulos estão fundados na concepção de um novo, para uma coletividade nova, em que todos podem e tem o direito de ser e de estar, e para isto apropriar-se dos conhecimentos culturalmente produzidos é garantir seu processo de humanização, a sua educação.

As ponderações marcam a existência de um longo caminho a ser cursado, pela sociedade e pela educação, em uma indicação de inclusão, para que a pessoa deficiente seja abordada como um sujeito participativo na construção de sua própria história com

autonomia e independência, em igualdade de direitos em afinidade à pessoa sem deficiência. Formar uma nova consciência, acerca da deficiência intelectual, é o maior desafio da sociedade inclusiva, pois requer a superação de ideias e valores construídos historicamente por muitos anos e impregnados de preconceitos que criam barreiras para o seu pleno desenvolvimento.

Assim, mesmo que Vygotski (1997) não tenha feito parte do movimento da inclusão, sua abrangência em relação ao repartido entre educação especial e a educação regular, traz luz a esta fase caracterizada pela educação inclusiva, pois ele considerava que a parceria entre a educação da pessoa deficiente e da pessoa sem deficiência poderia vencer a anti-sociabilidade provocada pelo conceito negativo atribuído ao ensino nas escolas especiais e constituído socialmente, que ainda mantém o conceito negativo acerca da deficiência. Para ele a educação, primeiro teria uma função social para a pessoa com deficiência ou não e colocaria em movimento o desenvolvimento estagnado, numa perspectiva dialética, pois tanto é preciso educar o deficiente para viver e sociedade, quanto o não deficiente. Só assim seria possível a construção de uma escola e uma sociedade inclusiva.

OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL

Neste parecer de inclusão, a consideração de deficiência intelectual foi muitas vezes questionada, desde o título da normalização, em busca de uma palavra menos estigmatizante, e que apontasse para as possibilidades educacionais da criança na condição de deficiente intelectual, e superasse a perspectiva negativa que os termos utilizados anteriormente ao longo da história da humanidade em uma tentativa de responder aos anseios de cada época como: idiota, retardo mental, imbecil, entre outros.

As tentativas de definição da deficiência intelectual representam a mudança no sistema de ideias da coletividade atual que busca a qualidade e a participação ativa na vida social, o ingresso no trabalho que solicita cada vez mais mão de obra qualificada, e os movimentos em serviço dos direitos e de educação para todos, no qual se baseia a práticas volvidas para a educação inclusiva. Neste aspecto, a mudança na concepção de classificação e definição da deficiência mental proposta pela AAMR foi importante, ao passar de uma concepção puramente quantitativa, com base em testes psicométricos (QI), para uma concepção que valoriza o meio social onde se vive. Isto orienta novas práticas

para o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental, especialmente as que apresentam necessidades mais acentuadas, o que pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. (PLETSCH, 2009, p. 117)

A inclusão simula uma melhoria em relação à integração e alude a uma reestruturação do sistema educacional, que em vez de focar na deficiência da pessoa, realça o ensino, a escola e as condições de aprendizagem, bem como aos recursos e apoios que poderão possibilitar o sucesso escolar deste público, aponta Jannuzzi (2012) ao destacar a visão otimista da educação como salvadora da pátria, presente nesta concepção de ensino voltada ao atendimento educacional especializado. Mais recentemente, mediante, diversas reflexões a escola é colocada como mediadora na transformação da sociedade, pois a mesma é uma estrutura organizacional social, que faz parte da sociedade. Assim em Educação especial há a defesa da inserção e da qualidade de ensino dos deficientes como influenciadores nesse processo de transformação social, na medida em que o torna consciente dos condicionamentos necessários à transformação social.

Nessa expectativa, as soluções são enfatizados como oportunidade da participação, da preocupação pelos conhecimentos imprescindíveis ao tempo ao lugar, ao exercício da cidadania. (PLETSCH, 2009, p. 162).

Nesta etapa, em que a miragem da educação inclusiva, faz elemento da totalidade escolar e do contemporâneo sistema de ensino, é evidente a presença das considerações de Vygotski (1997) em relação ao desenvolvimento humano da pessoa com deficiência e sua defesa em prol da participação ativa desta minoria populacional no destino da sociedade, presente nas diretrizes que orientam a educação especial, pois segundo ele a criança com deficiência não cria uma espécie particular de homem e o que decide seu destino não é a deficiência em si, mas sim suas consequências sociais, e sua realização sócia psicológica.

Destarte, este conciso discorrer dos eventos, que cunharam culturalmente as diferentes investidas em torno da deficiência em si, nada significa se não forem postos em relação entre si e com desenvolvimento humano, a partir do contexto em que foram gerados, permitindo que os indivíduos não se percam no tempo e no espaço.

Ignorá-los, incorre em se abrir mão das referências da memória histórica, e termina por provocar o afastamento daquilo que especificamente humano, isto é, a consciência do processo que leva o homem a ser o que é. (BARROCO, 2007, p.247)

É neste aspecto que a deficiência intelectual é denotada hoje pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010) como a “inaptidão caracterizada por obstáculos expressivos no funcionamento intelectual e na conduta

adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais originando-se antes dos dezoito anos de idade”. Este conceito norteia as diretrizes da educação inclusiva, na atualidade, e tenta diminuir a visão estigmatizante da pessoa com deficiência intelectual construído historicamente e ainda muito presente na realidade sociedade atual e a escola representa um espaço de transformação e ressignificação da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O êxito da política de inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino depende, em primeiro lugar, de uma mudança na concepção que temos da escola e da compreensão de que cada aluno é único e sofre continuamente um profundo processo de transformação, que o diferencia dos colegas e, no tempo, de si mesmo. Mas não é só isso: o sucesso das políticas que visam à inclusão escolar de alunos com deficiência depende também de recursos que lhes permitam compensar as limitações funcionais motoras, físicas, sensoriais ou mentais no processo de inclusão e de construção do conhecimento. Quando selecionados de forma adequada, esses recursos pedagógicos eliminam ou diminuem as barreiras, temporárias ou permanentes, que impedem ou dificultam o desenvolvimento social, afetivo e mental do aluno com deficiência, e facilitam o acesso a todas as atividades curriculares possibilitando-lhes aprender da maneira mais eficiente possível.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998, pp. 11 - 30.
- AMIRALIAN, Maria L.T, et al. **Conceituando deficiência**. In: Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.34, n.1, 2000, pp.97 – 103.
- BALBINO, R. R. et. al. **Jogos Educativos como objetos de aprendizagem para pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v.7, n.3, dezembro/2009. p.1-13.

BARTALOTTI, Celina C. **"Nenhum de nós é tão esperto como todos nós": Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche.** Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica 06/2011-** MEC/SEESP/GAB. Brasília: 2010.

CARVALHO, Maria M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: Schwartzman, José S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

CRISTÓVAM, E. H. **Desenvolvimento de um Software de Autoria para Alunos Deficientes Não-Falantes nas Atividades de Contos e Recontos de Histórias.** 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp/Marília, 2007.

DECHICHI, Cláudia. Deficiência Intelectual – aspectos do atendimento educacional escolar. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial – teoria e prática na diversidade.** Org. DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina & Colaboradores. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DIAS, Sueli de Souza, LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. **Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** In: Rev. Bras. Ed. Especial. Marília, v. 19, n2, p. 169-182, Abril/Junho, 2013.

ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad**. España: Salamanca, 1994.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FREIRE, F. VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GALVÃO, T. A. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de Inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**, 2002, Fortaleza. MEC, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3º ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2012.

LA TAYLLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon – teoria psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

MELERO, Miguel L. **Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo, Moderna, 1998.

_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

- _____. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** São Paulo: Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. **A inclusão escolar dos portadores de síndrome de Down: o que pensa os educadores?** Natal: Edufrn, 2002.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo – SP, Cortez, 2011.
- PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: Revista: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol 22, n 81. **Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.** 2014, pp. 1-23.
- _____. **A Escolarização de Alunos com Deficiência Mental/Intelectual na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Aspectos Pedagógicos.** In: Revista Educação em Foco , v. 1, p. 239-250, 2012.
- _____. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2ªed. rev. e ampl., Rio de Janeiro, Nau: Edur. 2014.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.
- VALENTE, J. A. **Informática da Educação Especial.** In: VALENTE, J.A. **Liberando a mente: Computadores na Educação Especial.** Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991. p. 62-79.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

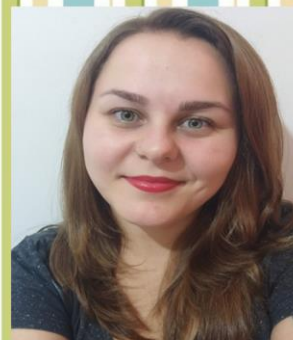
VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Obras Escogidas – **V: Fundamentos da Defectología.** Trad: Julio Guillermo Blank. Madrid: Espanha; Machado Nuevo Aprendizaje, 1997.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down.** 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.



IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR



CARINA JAKITAS FONSECA

Graduação em Desenho Industrial pela Universidade São Judas Tadeu (2011), em Artes pela Faculdade Paulista de Artes (2015) e Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2019); Especialista em Ludicidade pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Designer freelance e Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes - na EMEF Áurea Ribeiro Xavier Lopes Prof.^a.

RESUMO

Este trabalho visa contribuir para que os temas Identidade de gênero e Orientação sexual sejam abordados, discutidos e integrados ao ambiente escolar. Os resultados mostram a urgência em inseri-los nos currículos escolares, de trabalhar por meio da educação em direitos humanos e da necessidade de parcerias junto à educação não formal. Conclui-se que trabalhar os temas na escola é essencial para fomentar a inclusão social de indivíduos excluídos socialmente, sendo esta agente de equidade e de transformação social, contribuindo para uma sociedade que supere preconceitos, resgate dívidas histórica e seja mais igualitária. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, mediante a leitura crítica e reflexiva de artigos científicos, vídeos, livros e revistas.

Palavras-chave: Identidade de gênero; Orientação sexual; LGBTI+; feminismo; diversidade de gênero; escola.

INTRODUÇÃO

A educação intercultural tem como norteador o respeito às diferenças e a interação entre as mesmas. Para trabalhar de maneira intercultural é necessário gerir as diferenças, sem reforçar preconceitos. A diversidade possibilita ao ser humano a empatia, o respeito por si e pelo outro.

Segundo Carvalho “uma escola inclusiva é aquela escola que inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem.” (2000, p. 120).

Segundo a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, publicada pela UNESCO é indispensável o reconhecimento da diversidade cultural, pois:

Artigo 1º – A diversidade cultural é patrimônio comum da humanidade: A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade [...]. Artigo 2º – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural: Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plural, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. [...] Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública. Artigo 3º – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento: A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendida não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

Na mídia, as questões de gênero, sexualidade e diversidade estão constantemente aparecendo, sejam para reafirmar o caráter preconceituoso, ou para desconstruir estereótipos e preconceitos. Apesar de anos de luta e das militâncias existentes, ainda existe conservadorismo e há quem queira fechar os olhos para esses temas.

O que acontece fora da cultura escolar, reflete diretamente dentro da escola. Os preconceitos instauram-se facilmente, mas dificilmente são eliminados. Segundo a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) as principais vítimas de bullying e discriminação no ambiente escolar são as pessoas LGBTI+. O estudo indica dentre outras coisas, que a comunidade escolar é mais preconceituosa e tem mais atitudes discriminatórias em relação às diversidades de gênero e tem maior distanciamento em relação ao público LGBTI+.

Artigo 2.º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (UNESCO, 1948).

A violação dos direitos muitas vezes acontece em nome dos costumes, religião, conservadorismo e outras crenças construídas socialmente. Os profissionais da educação não devem ser omissos quanto às injustiças e preconceitos sociais, pois estes indivíduos que não correspondem aos ideais aceitos e reproduzidos socialmente, na maioria das vezes, são excluídos do convívio social, sofrendo opressão e resultando em desigualdades. Diante das transformações sociais, culturais e políticas mundiais, estudos e pesquisas

acerca da desigualdade nas relações de gênero, a sociedade e a escola não podem negligenciar as questões relativas identidade de gênero e orientação sexual.

Esse artigo tem como objetivo contribuir para que os temas identidade de gênero e orientação sexual no contexto escolar sejam abordados, discutidos e integrados ao ambiente escolar. A finalidade é a de efetivar ações que promovam ambientes favoráveis à garantia dos direitos humanos, estimular o respeito às diferenças, sanar preconceitos e colocar a escola como agente de equidade e de transformação social, contribuindo para uma sociedade que supere preconceitos e seja mais igualitária.

A fim de alcançar os objetivos propostos, o artigo foi elaborado tendo como base a pesquisa bibliográfica, mediante a leitura crítica e reflexiva de instrumentos como: artigos, vídeos, revistas e livros, que abordam a temática, tendo como foco as políticas públicas aplicadas à educação, mais precisamente, no ambiente escolar.

Para iniciar a pesquisa, foram utilizadas palavras-chave relacionadas aos temas. Na sequência, a partir da leitura prévia da bibliografia consultada, os temas foram sendo estruturados possibilitando um recorte para nortear os caminhos de discussão e elaboração do artigo.

O critério para utilização de determinados referenciais de pesquisa e exclusão de outros foi à leitura dos resumos e introduções de materiais e indicação de profissionais. O critério para o fichamento de parágrafos e seleção de citações teve como base a identificação das palavras-chaves selecionadas inicialmente, para a elaboração dessa pesquisa.

BREVE HISTÓRICO: IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO

No Brasil, as questões de identidade de gênero e orientação sexual na educação, sob o ponto de vista do reconhecimento e respeito às diferenças começaram a ser discutidas tardiamente. Tornam-se expressivas a partir da década de 70, decorrente do surgimento da segunda onda do Movimento Feminista (Movimento social e político que defende a igualdade de direitos entre homens e mulheres), no qual estudiosas e militantes passaram a participar do universo acadêmico e um dos desafios era discutir as diferenças de gênero. Por meio desse movimento foi possível promover ações pontuais dentro das escolas, estimuladas por importantes estudos acerca da mulher na sociedade. Nos anos posteriores,

o movimento possibilitou ações voltadas para a educação ampliando a sua abrangência, por meio de práticas educativas não sexistas.

O Movimento LGBTI+ (Terminologia mais atualizada sobre a população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual. O símbolo + foi acrescentado à sigla LGBTI para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero) surge mais tarde e na segunda onda do Movimento (1984-1992) é que a discussão no ambiente escolar aparece, a partir do surgimento da epidemia de HIV/AIDS, por meio do trabalho de ativistas da causa homossexual. No final dos anos 80, os Ministérios da Educação e da Saúde estimularam projetos de educação sexual, entretanto pelo viés conservador, voltada a conter ameaças à família e a considerada “normalidade heterossexual”. Apenas na década de 90, ocorreu o aprofundamento dos grupos LGBTI+ nas ações de enfrentamento da homofobia.

Discussões relacionadas à identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar tiveram diversas iniciativas fragmentadas pelo país. Entre as décadas de 80 e 90 as Secretarias Municipais de Educação de São Paulo e de Porto Alegre lançaram cursos de formação de professores, esta não tinha viés de normatizar determinados indivíduos e marginalizar outros, como se via até então, mas sim de desenvolver a capacidade de questionamento e a curiosidade acerca do tema e transformá-lo positivamente no contexto escolar, com um trabalho para além das aulas de Ciências.

Ainda que o foco fosse o combate à Aids e as DSTs, em 1996, o Ministério da Educação incluiu a sexualidade como tema transversal, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para o Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação, de 2001 (Lei nº 10.172), embora surgido em um contexto de profunda mobilização social, foi conservador em seu tratamento dos temas relativos a gênero e orientação sexual. De fato, apesar de ter sido produzido quando as desigualdades de gênero e a necessidade de superá-las ocupavam um importante espaço nos debates na sociedade brasileira, a menção do tema gênero se deu apenas em alguns de seus tópicos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, pg. 3-4).

Em 2003, por meio do *Programa Nacional DST e Aids* do Ministério da Saúde e o empenho do movimento LGBTI+ foram lançadas novas campanhas como a *Homossexualidade na Escola: toda discriminação deve ser reprovada* e a *Travesti de Respeito: está na hora dos dois serem vistos juntos*, as quais visavam formar profissionais da educação e o combate à discriminação, incluindo o ambiente escolar.

Merece destaque também, os Programas destinados à população Trans: *Projeto Damas, identidade e cidadania* (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de

Janeiro) e o *Transcidadania* (Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo), os quais visam fomentar condições para que travestis e transexuais concluam a escola básica e sejam preparados para o mercado de trabalho, por meio de parcerias com escolas, cursinhos pré-vestibulares, formação profissional e cidadã.

As questões de sexualidade e gênero começaram a serem discutidas mais abertamente na educação, com atraso, inclusive nas universidades. Em sua maioria, as iniciativas estavam relacionadas à prevenção de doenças e da gravidez precoce, porém quando somadas aos trabalhos desenvolvidos pelos grupos de militância e ONGs contribuíram com a visão de que a escola é um espaço contra toda espécie de preconceitos, inclusive de sexualidade e de gênero.

PRINCIPAIS CONCEITOS

Segundo o Caderno *Brasil sem homofobia*, também conhecido como parte da *Fake News* “Kit gay”, o qual tem como objetivo contribuir para a inserção de ações que promovam a escola como um local favorável à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero, pode-se definir identidade de gênero como:

As identidades de gênero são, portanto, as maneiras – sempre diversas entre si – que o indivíduo tem de se sentir e de se apresentar para si e para os demais na condição de mulher ou de homem ou, em muitos casos, como uma mescla de ambos, sem que se possa inferir desse processo uma conexão direta e inescapável com o sexo biológico. Uma travesti, por exemplo, lida com seu corpo sentindo-se ao mesmo tempo um ser feminino e masculino; já uma pessoa transexual desconsidera o fato de ter nascido com um pênis ou com uma vagina para afirmar-se, respectivamente, como homem ou mulher a partir da forte convicção que tem de sua identidade de gênero. (BRASIL, 2004, p. 27).

Ainda segundo o caderno, a definição de orientação sexual é:

Quando empregamos aqui a expressão orientação sexual, estamos, portanto, referindo-nos à atração que um indivíduo sente por pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou de ambos os sexos. Ou seja, esse termo não tem relação alguma com a orientação dada por alguém, pela família ou pela sociedade quanto ao sexo pelo qual uma pessoa deva se sentir atraída. (BRASIL, 2004, p. 28).

O conceito de gênero é social, histórico, cultural e político, envolve hierarquias sociais, e a construção e desconstrução de identidades. Identidade de gênero é como o indivíduo se sente internamente, podendo ou não corresponder ao sexo biológico (do nascimento), e não necessariamente é visível para as demais pessoas (expressão de gênero); é a maneira como alguém se sente e é independente da orientação sexual. Uma pessoa pode ter uma identidade de gênero masculina, feminina, ambas ou nenhuma.

Já a orientação sexual refere-se à atração emocional, de afeto e de sexualidade por uma pessoa do mesmo gênero (homossexual), de outro gênero (heterossexual) ou de ambos os gêneros (bissexual). O indivíduo ainda pode não sentir atração por nenhum dos dois gêneros (assexual), ou ser pansexual (atração física independente da identidade de gênero ou sexo biológico).

A sociedade ainda tem dificuldades de lidar com outras concepções para além do padrão binário (homem e mulher) e acaba por excluir quem está fora desse conceito socialmente construído. Por meio da leitura dos trechos citados é possível compreender a necessidade de diferenciar os dois termos e de pensar em uma definição não binária para orientação sexual e identidade de gênero. Outra definição importante é a de estereótipo.

Existem várias definições e reflexões na literatura sobre os estereótipos. Em estudo no âmbito da psicologia social, Marcos E. Pereira (p. 46, 2002), define os estereótipos como “crenças compartilhadas sobre os atributos pessoais, especialmente traços de personalidade, como também sobre os comportamentos de um grupo de pessoas”. O estereótipo, em si, pode ser entendido como uma forma de simplificar e agilizar nossa visão de mundo, julgando pessoas ou situações em termos de categorias. Na vida cotidiana, somos sobrecarregados de informações e tendemos a nos poupar de gastos desnecessários de tempo e “energias cognitivas”. (BARCELOS, 1993, p.53).

A partir da construção social dos estereótipos, mediante crenças e julgamentos, ocorre o fortalecimento do preconceito, ou seja, de um comportamento de prejulgamento e repúdio com alguém, podendo a vir se tornar ou não, discriminatório.

Segundo o Dicionário Aurélio discriminação é: “a ação de discriminar, de segregar alguém, tratando essa pessoa de maneira diferente e parcial, por motivos de diferenças sexuais, raciais, religiosas; ato de tratar de forma injusta”.

Nas notas de rodapé encontram-se outros conceitos importantes para a compreensão desse artigo.

POR QUE FALAR DE IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

No Brasil, de acordo com o levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) uma morte por homofobia (intolerância, preconceito e discriminação em relação a gays) acontece a cada 19 horas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número feminicídio (crime de ódio baseado em gênero, envolvendo menosprezo ou discriminação à condição de mulher e violência doméstica/familiar) no país chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. O país lidera o ranking mundial de assassinatos de transexuais, segundo a ONG

Transgender Europe (TGEu) e de acordo com a associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexuais (ILGA) o Brasil é o país que mais mata LGBTI+s no mundo.

As relações de poder e hierarquias sociais construídas historicamente são preservadas nas concepções curriculares e as rotinas escolares, onde a escola reproduz o que é ideal para meninos e para meninas.

O conceito de gênero é relacional porque também se refere ao homem. Não há como falar de condição feminina sem considerar que ela se constrói também em relação ao homem. Quando tratamos da dominação da mulher, estamos afirmando que há uma sociedade em que o poder masculino é predominante e se faz presente em todas as esferas da vida social. São as relações entre o masculino e o feminino que se apresentam como modelos de comportamentos para os indivíduos em uma sociedade que insiste em prescrever o que seriam essas identidades. (FREITAS, 2012, p.70).

No ambiente escolar pode-se notar a reprodução social do que é considerado próprio e impróprio para meninas, amparados pelo machismo (conceito que se baseia na supervalorização das características físicas e culturais associadas ao sexo masculino em detrimento daquelas associadas ao sexo feminino), ampliando as discriminações nas relações de gênero e na construção e distanciando a igualdade entre mulheres e homens.

As situações que ocorrem na escola entre meninos e meninas, homens e mulheres, revelam possíveis opressões que acontecem através de gestos, movimentos e palavras. Essa dinâmica se torna tão natural que passa a constituir os jeitos de ser menina ou de ser menino, homem ou mulher, delimitando espaços e designando o comportamento ideal e esperado. Assim, segundo Bordieu (1995), as diferenças presentes nas relações de gênero estão fortemente representadas pelas trocas simbólicas, ou seja, as representações que se estruturam nas instituições sociais, inclusive na escola. (SILVA E MENDES, 2015, p.92).

De acordo com o *Caderno Brasil sem Homofobia*, os estudantes sofrem no ambiente escolar, preconceitos e discriminação devido à identidade de gênero e a orientação sexual.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), publicada em 2004, com o título Juventudes e sexualidade (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004), realizada em 241 escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras, um quarto das/dos estudantes entrevistadas/os afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos. Foram entrevistados, ao todo, 16.422 estudantes, 4.532 pais e mães e 3.099 docentes. Quando são discutidos preconceitos e discriminações diretamente vinculados à homofobia constata-se que “se trata de um tipo de violência pouco documentado quando se tem como referência a escola”. (BRASIL, 2004, p. 55).

Apesar dos movimentos sociais estimularem debates sobre o tema e da existência de algumas leis e programas, diariamente os noticiários informam crimes ligados à identidade de gênero e orientação sexual. Os sujeitos são excluídos socialmente, inclusive do

ambiente escolar. Diante dos insultos e da violência física e psicológica, sentem-se indesejados, contribuindo para o fracasso e a evasão escolar.

Dessa forma, o sujeito é obrigado ou se sente obrigado a se distanciar do convívio social, ora pela pressão exercida por regras impostas por grupos hegemônicos, afinal como nos afirma Foucault “o sistema é arbitrário em seu ponto de partida, pois que negligencia, de maneira regulada, toda diferença e toda identidade que não recai sobre a estrutura privilegiada”; ora pela decisão voluntária em isolar-se, alegando ser a melhor alternativa para não correr riscos, bem como por não se sentir seguro em confrontar padrões instituídos como “verdadeiros”. Assim, travestis e transexuais buscam a solidão de suas casas porque não encontram espaço e aceitação no ambiente escolar, sentindo-se constrangidos por todas as formas de violência psicológica e, às vezes, física. (CAMPOS, 2015, p.6-7).

A pesquisa *Perfil dos Professores Brasileiros*, realizada pela UNESCO, em todos os estados brasileiros (foram entrevistados 5 mil professores da rede pública e privada) demonstrou que entre 30,5% e 47,9% dos professores declaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula e muitos deles (de 12% a mais de 20%) acreditam que a homossexualidade é uma doença.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas vêm-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (SULLIVAN, 1996, p.15).

Diante de um cenário de exclusão, violência e da mobilização social é urgente debater os temas no ambiente escolar, porém o *Plano Nacional de Educação (PNE)* pouco fala e de maneira conservadora do tema gênero e manteve silêncio em torno da orientação sexual e da identidade. Segundo diversos especialistas, com base em análises dos Documentos da CONAE 2014, ao confrontá-los com o texto do PNE 2014-2024, cronologicamente os dois documentos mostram contradições, visto que o texto do PNE foi escrito antes mesmo do CONAE acontecer, tendo então sido baseado no documento de 2010.

No Brasil, o termo “ideologia de gênero” foi criado de maneira pejorativa e sem embasamento, por grupos conservadores, quando o Ministério da Educação (MEC) tentou incluir educação sexual, combate às discriminações e promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no PNE. Ao contrário da urgência da inclusão desses temas e do documento final do CONAI, a interferência de grupos religiosos e conservadores, dentro e fora da política, foram responsáveis pela exclusão brutal dos temas do PNE.

Ambos os Documentos Finais, da CONAE 2010 e da CONAE 2014, tematizam de forma explícita e afirmativa esta questão em debate. Por

isso fica a pergunta: Por que o PNE 2014- 2024 não tematiza estas questões? E por que estas questões não entraram na maioria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, tramitados no primeiro semestre de 2015, mesmo com a conferência nacional da CONAE 2014 ainda não realizada e o Documento Final da CONAE 2014, assim ainda não aprovado, mas com as conferências municipais e estaduais da CONAE já realizadas em 2013? (KLEIN, 2015, p.150).

Ao contrário do PNE, o documento final da CONAE fala sobre inserir os estudos de identidade de gênero, orientação sexual e educação sexual, como disciplina obrigatória no currículo nos Ensinos Básico e Superior, de forma transdisciplinar e articulada aos direitos humanos.

Diante dos números de violência e exclusão, professores despreparados, falta de políticas públicas na área da educação, o conservadorismo de políticos e grupos religiosos, os direitos humanos vem sendo ignorados no contexto escolar. Há a necessidade urgente de incluir a temática no currículo e de políticas afirmativas, a fim de criar um ambiente de superação das desigualdades, viabilizando a desconstrução do machismo e da LGBTIfobia (aversão, ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos).

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece a garantia dos direitos individuais e coletivos no período pós-guerra, com a finalidade de incorporar direitos de grupos marginalizados e oprimidos historicamente.

Artigo 1. Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2. 1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 7. Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

A categoria gênero foi incorporada apenas no século XX, auxiliando no reconhecimento dos direitos das mulheres e dos LGBTI+. O Brasil, a partir de 2002 participa junto a ONU do trabalho em pró da eliminação de todas as formas de discriminação contra

a mulher. Em 2003, o país apresentou a resolução *Orientação Sexual e Direitos Humanos* e em 2006, foi aprovada a incorporação dos temas identidade de Gênero e orientação Sexual na agenda de direitos, juntamente com os países do MERCOSUL.

Educar, segundo essa perspectiva, é entender que os direitos humanos significam (devem significar) prática de vida em todas as áreas de convívio social dos sujeitos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e valores com base nos princípios de respeito ao outro, de alteridade, de solidariedade, de justiça, em todos os níveis e modalidades de ensino. (MARINHO, 2012, p. 53).

O país tem compromisso com todos os documentos de direitos humanos, inclusive com a Educação em direitos Humanos (EDH), ou seja, que visa incentivar ações contra a violência, o preconceito e a discriminação e formar cidadãos protagonistas, que trabalhem em pró de uma sociedade justa e democrática, sendo a escola um espaço que possibilita a formação desse cidadão crítico, que identifique situações de violação dos direitos e transforme-os de maneira positiva.

O *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)*, criado pelo Governo Federal em 2009, trabalha com o respeito à diversidade e o interculturalismo no ambiente escolar. É importante e urgente trabalhar o tema na escola, sem omissões, a fim de criar um ambiente onde se reconheçam e se respeite as pluralidades das diferenças e que diminua a exclusão e a discriminação.

Nós, educadoras e educadores, não podemos nos calar diante das omissões, das injustiças e do preconceito com que os indivíduos são tratados socialmente por apresentarem uma identidade que não corresponde aos ideais preconcebidos, aceitos e reproduzidos socialmente. Inclusive, essas injustiças acabam gerando na sociedade consequências muito sérias quando esses indivíduos são excluídos do convívio social e/ou são vítimas de violência física e psicológica. (FREITAS, 2012, p.66)

Educar para os direitos humanos é uma maneira de eliminar toda forma de discriminação, por meio do respeito à pluralidade e à diversidade de gênero e orientação sexual, a fim de construir relações sociais mais justas e igualitárias.

DOCUMENTOS, LEGISLAÇÃO E PROGRAMAS

Além da *Declaração Universal dos direitos Humanos*, a *Constituição de 1988*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* servem de subsídio para embasar profissionais da educação, na necessidade do enfrentamento de possíveis reações contrárias a abordagem da temática no ambiente escolar.

A *Constituição Federal de 1988* representa a consolidação de direitos fundamentais de toda a sociedade, dentre eles o direito à igualdade, a liberdade e à segurança, a dignidade da pessoa humana:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Em seu Artigo 5º é encontrada a relação mais próxima da igualdade de gênero:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96) assegura o direito à escola a todas as pessoas, sem discriminar indivíduos ou grupos. Em seu Artigo 16, apresenta o tema sexualidade e gênero como parte do currículo.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

Dentre os objetivos dos PCNs para o Ensino Fundamental pode-se destacar a compreensão da cidadania, o exercício de direitos e deveres, as atitudes de solidariedade, repúdio às injustiças e o posicionamento contra qualquer discriminação inclusive de sexo. Entre os temas transversais encontra-se a Orientação Sexual, que coloca a escola como espaço para transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo crenças, tabus, valores e estereótipos associados de maneira coletiva, por meio de três eixos norteadores: Corpo humano, Relações de gênero e Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

Nos PCNs para o Ensino Fundamental, os Temas Transversais são a única referência oficial relativa a gênero no campo educacional, por isso são de grande importância, mesmo com a temática sob o viés da higiene e saúde.

Embora se considere relevante à importância do trabalho com o tema da sexualidade junto aos alunos e às alunas do ensino fundamental, prevalece, nos PCNs e nas práticas docentes, uma visão biologizante da sexualidade, descolada dos condicionantes econômicos, culturais, sociais, políticos e históricos (MARTELLI, 2011, p.01).

Apesar da importância dos documentos existentes é necessário ampliar o número de documentos oficiais, leis específicas e políticas públicas na área da educação, a fim de assegurar a equidade de gênero e a orientação sexual e combater o sexismo (discriminação das pessoas em razão do sexo) e a LGBTIfobia.

IDENTIDADE DE GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

As questões de gênero e sexualidade no contexto escolar sinalizam estereótipos e modelos construídos com o passar dos anos, que ainda fazem parte da escola, como comportamentos esperados e ditados para meninos meninas. Conclui-se que a escola é refletora do modelo heterossexista (atitude condizente com a ideia de que a heterossexualidade é a única forma sadia de orientação sexual) histórico e social, ao analisar as piadas sexistas e LGBTIfóbicas, a ausência de personagens LGBTI+s em livros didáticos, a separação em atividades entre meninos e meninas, as agressões físicas e psicológicas, dentre outras coisas.

O ambiente escolar é resistente a mudanças e sofre interferência externa, sobretudo do conservadorismo de grupos religiosos, os quais influenciam negativamente as tomadas de decisões relacionadas às políticas públicas, inclusive da educação, tonando-se uma grave ameaça ao Estado Laico e democrático.

Segundo Guacira Lopes Louro “As políticas curriculares são, então, alvo da atenção de setores conservadores, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos.” (LOURO, 2004, p.130).

Em sua maioria, as escolas são espaços onde a sexualidade e gênero são temas rodeados de preconceitos, estereótipos e descriminalização, construídos sob o viés de um sistema binário – meninos e meninas. São poucos os cursos incentivados pelas Universidades, iniciativa pública e sindicatos ofertados para professores que trabalham a temática. Mesmo os professores que participam de cursos de formação, muitas vezes não se sentem preparados, ou até constrangidos de falar sobre os temas, pois se deparam com suas próprias construções sociais.

Segundo Teixeira e Magnabosco “assim, para sairmos da zona de conforto do que é dado como natural, devemos nos dispor a potencializar a escola como espaço privilegiado de construção da semelhança humana”. (MAGNABOSCO e TEIXEIRA, 2010, p. 53-54).

Diante de um cenário de necessidade de desconstrução, são importantes as iniciativas coletivas e o trabalho com parcerias junto à educação não formal. A educação vai além dos muros da escola e a educação não formal trabalha com diversas dimensões do conhecimento, sendo um espaço mais convidativo ao público que visa atender, podendo auxiliar significativamente a escola, mediante o diálogo, o debate e a troca de saberes, norteando profissionais da educação para a construção de uma escola crítica.

Ao participar de um grupo ou associação de gays ou lésbicas, os indivíduos recebem informações, debatem situações específicas de discriminação que vivem e conseguem identificar ameaças e parcerias. Tanto educadores/as como educandos/as podem se beneficiar como parcerias e participações nesses espaços não formais de educação [...]. Porém, muitas vezes eles não são chamados ao diálogo pelas escolas e, mesmo quando buscam estabelecer formas de parceria, são rechaçados [...]. (TORRES, 2013, p.51).

De acordo com o FIPE, professores e alunos do Ensino Fundamental apresentam maiores níveis de preconceito e distanciamento social do que os do Ensino Médio. Segundo entrevista da *Revista Escola*, nos cursos de pedagogia dificilmente os temas são abordados, seja na grade curricular, ou por meio de teses e dissertações. Quando a temática é abordada, acontece junto aos profissionais que trabalham com adolescentes e adultos, mas não na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Discutir gênero é papel da escola, deveria ser um assunto curricular, desde a infância, quando a criança já se depara com padrões estabelecidos.

Não existe uma educação assexuada, pois ao educarmos, somos responsáveis, pelas/os alunas/os pessoas inteiras, que devem ser respeitadas em sua unidade e preservadas sempre, em qualquer idade. Tais pessoas são constituídas por corpos, emoções, desejos, vontades e sensações (MAGNABOSCO e TEIXEIRA, 2010, p.52).

Outra questão importante nesse processo de desconstrução é a de discutir identidade de gênero e orientação sexual, desde a infância e não apenas na adolescência ou na vida adulta. Discutir esses temas é papel da escola e deveria ser um assunto curricular, desde a infância, trabalhando as dúvidas, o corpo, os anseios de cada idade, pois a criança começa a se perguntar e se perceber como masculino, feminino ou não (quando não se vê dentro dos padrões estabelecidos).

Não existe uma educação assexuada, pois ao educarmos, somos responsáveis, pelas/os alunas/os pessoas inteiras, que devem ser respeitadas em sua unidade e preservadas sempre, em qualquer idade.

Tais pessoas são constituídas por corpos, emoções, desejos, vontades e sensações. (MAGNABOSCO e TEIXEIRA, 2010, p. 52).

O professor tem a difícil missão de identificar e reconhecer preconceitos em sala de aula, os quais não estão nos currículos escolares, mas acontecem no cotidiano do espaço escolar e exigem atenção e preparação para lidar como atentados a dignidade humana.

Os discursos que promovem ou praticam a humilhação, a exclusão e a violência LGBT opõem-se aos direitos de cidadania, pois impedem que alguns desfrutem desses direitos. Essa constatação denuncia a concepção de cidadania como privilégio de alguns em detrimento de outros e a existência do preconceito da comunidade democrática. Essa forma de exclusão permanece, muitas vezes, invisibilizada nas hierarquizações do preconceito social (PRADO, Machado, 2008, p.39).

Ao trabalhar a temática a fim de desconstruir estereótipos, o docente deve se conhecer e se aceitar para aceitar o outro, a fim de projetar nos alunos o caráter não discriminatório, estimulando a igualdade e o respeito. É importante que os profissionais da educação tenham consciência de que a escola é o espaço essencial para estimular a inclusão social de indivíduos excluídos socialmente, contribuindo para o resgate dívidas históricas e sociais de grupos marginalizados pela sociedade.

A escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos a diferenças. Daí, a importância de se discutir a educação escolar a partir de uma perspectiva crítica e problematizada a questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar. (SILVA, 1996, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, observou-se a necessidade e a urgência de discutir identidade de gênero e orientação sexual no contexto escolar, a fim de contribuir com o processo de desconstrução de um contexto histórico heteronormativo (expressão utilizada para descrever ou identificar uma suposta norma social relacionada ao comportamento padronizado heterossexual) e patriarcal, mediante a promoção da Educação em Direitos Humanos.

Apesar do respaldo de documentos, programas e leis relativas às temáticas, e as formações existentes, há a necessidade de ampliação destas e de promover parcerias junto aos grupos extraescolares, advindos da educação não formal e dos movimentos sociais.

Por meio de ações que visem à promoção da equidade de identidade de gênero e orientação sexual, da EDH, do trabalho intercultural, da formação de professores e demais profissionais da educação, somados a ampliação dos programas e políticas públicas de

enfrentamento ao sexismo e da LGBTIfobia, a escola tem o papel, dentre outras coisas, de trabalhar o respeito às diversidades e a inclusão dos grupos excluídos socialmente.

Cabe aos profissionais da educação promover o questionamento das relações de poder construídas historicamente e proporcionar instrumentos que possibilitem ao educando se conhecer, reconhecer e respeitar o outro, formando cidadãos críticos, que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALIANÇA nacional LGBTI, REDE pela igualdade de direitos. **Manual de comunicação LGBTI+**. Substitua o preconceito por informação correta. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos** (Caderno 5). Brasília. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (INEP/MEC). **Pesquisa Nacional Diversidade na Escola - Sumário executivo**. Brasília, 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1997b). **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** (v.8). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia**. Programa Brasil Sem Homofobia. Brasília, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar**. São Paulo, 2009.

CAMPOS, Carlos Roberto. **Gênero e Diversidade na Escola: Práticas Pedagógicas e Reflexões Necessárias**. 2015. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf> Acesso em 20 de janeiro de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CUNHA, Thais. **Brasil lidera ranking mundial de assassinatos de transexuais**. Correio Brasiliense, 2017. Disponível em: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-deassassinatos-de-transexuais> Acesso em: 20 de março de 2020.

FREITAS, Fátima e Silva. **A Diversidade Cultural como Prática na Educação**. (Livro Eletrônico). Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

GLOSSÁRIO: **Termos Feministas que você precisa conhecer**. Disponível em: <https://medium.com/@AMERICAMEDIA/gloss%C3%A1rio-termos-feministas-que-voc%C3%AA-precisa-conhecer-d37928a23634> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília-DF; MEC, SECAD, UNESCO; 2009.

KLEIN, Remí. Coisas de gênero: **Questões de Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação**. São Leopoldo: 2015.

LOURO, G. L. **Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero**. In: Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

MAGNABOSCO, Maria Madalena; TEIXEIRA, Cíntia Maria. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 97 p.

MARINHO, Genilson. **Educar em Direitos Humanos e formar par cidadania no Ensino Fundamental**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

MARTELLI, Andréa Cristina. **Uma Experiência pedagógica com o tema Transversal Orientação Sexual**. Pr. Edunioeste, 2009.

ONU. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das

SOBRINHO, Wanderley Preite. **Brasil registra uma morte por homofobia a cada 16 horas**. UOL, 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/02/20/brasil-matou-8-mil-lgbt-desde-1963>> Acesso em: 27 de março de 2020.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na Escola**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

UNESCO. **Declaração Universal da Unesco sobre a Diversidade Cultural**, 2002.



A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA



DANIELA COSTA DE MOURA BRAZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2010); Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka.

RESUMO

Desde a Pré-História o homem Neandertal procurava se comunicar, usando desenhos nas paredes das cavernas. Foi na Mesopotâmia que a escrita foi criada e os egípcios desenvolveram a escrita quase na mesma época.

Estudiosos fazem relação do desenvolvimento da escrita com o das sociedades urbanas, alguns afirmam que a escrita e a sociedade evoluíram de forma conjunta e esse desenvolvimento trouxe a organização e a modernização da sociedade.

Aprender a ler e escrever são um dos maiores objetivos da educação básica, por outro lado alcançá-lo não é uma das tarefas mais fáceis. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos.

Conhecer a leitura e a escrita bem como seus processos de aquisição e aprendizagem são fundamentais para professores que trabalham com a Educação Infantil e Ensino Fundamental nos anos iniciais.

Este e outros fatores nos faz acreditar a necessidade deste e muitos outros trabalhos que explique, esclareça e nos guie no caminho da leitura e da escrita para aquisição de conhecimento e uma vida social plena.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Conhecimento. Educação.

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e escrever são um dos maiores objetivos da educação básica, por outro lado alcançá-lo não é uma das tarefas mais fáceis e isso vem se tornando cada vez mais evidente, basta observar os índices que apontam o número de alunos com dificuldades de aprendizagem da escrita.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos.

Acredita-se que a taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos fica em torno de 8,7% o que soma aproximadamente 13,2 milhões de brasileiros analfabetos em nosso país.

É um índice bastante elevado e muito preocupante, se levarmos em conta que este número não distingue os que apresentam dificuldades ou distúrbios de aprendizagem dos que tem baixo rendimento escolar.

Tudo isso é pouco animador e deixam no ar questões altamente relevantes principalmente no que tange as fases iniciais da educação.

Sabemos que existem várias razões que fazem com que essa situação se prolongue com o passar dos anos, mesmo com tantas reflexões políticas, sociais e de aprendizagem.

A intenção deste trabalho, que está dividido em capítulos, é mostrar alguns aspectos importantes da aprendizagem da escrita que devem ser levado em conta nos projetos de trabalhos pedagógicos voltados para a alfabetização e aquisição da linguagem escrita e, minimizar as falhas apontadas nessa área.

No primeiro capítulo tratamos do surgimento da escrita até a formação do alfabeto que conhecemos nos dias de hoje.

No segundo encontramos a importância social da escrita para todos os povos e para cada indivíduo.

Já no terceiro capítulo colocamos a leitura e a relação dela com os alunos.

A leitura bem como sua divisão em tipos de leitura encontra-se no quarto capítulo.

No quinto e último capítulo deste trabalho, mostramos as dificuldades e distúrbios de aprendizagem relacionados à leitura e a escrita e, como trabalhar essas dificuldades em sala de aula.

O SURGIMENTO DA ESCRITA E DA LEITURA

Desde a Pré-História o homem Neandertal procurava se comunicar, usava desenhos nas paredes das cavernas. Este tipo de representação, chamada pintura rupestre, possibilitava a troca de mensagens, de ideias e ainda transmitia seus desejos e suas necessidades. Contudo não era ainda um tipo de escrita, pois não havia padronização das representações gráficas (com letras). O surgimento da escrita é um marco importante na história por datar a separação entre a pré-história e a história.

Com relação à necessidade do surgimento da escrita para o dia a dia da humanidade, Cagliari (1998, p. 14) confirma que:

“De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.”

Foi na Mesopotâmia que a escrita foi criada. Por volta de 4000 a.C, os sumérios desenvolveram a escrita chamada cuneiforme. Eles usavam placas de barro, onde cunhavam a escrita. Tudo que sabemos deste período devemos a estas placas de argila com registros do cotidiano, administrativos, econômicos e também políticos.

Os egípcios desenvolveram a escrita quase na mesma época. Existiam duas formas de escrita: a demótica (mais simplificada) e a hieroglífica (mais complexa). Uma espécie de papel chamado papiro, produzido a partir de uma planta com o mesmo nome, era utilizado para escrever.

A escrita chinesa e das civilizações pré-colombianas na América, como por exemplo, a escrita maia, tiveram suas origens independentes. A escrita japonesa foi criada a partir da escrita chinesa por volta do século IV.

A escrita alfabética foi difundida com a criação do alfabeto fenício, constituído por vinte e dois signos que permitiam escrever qualquer palavra. Adotado pelos gregos, foi aperfeiçoado passando a ser composto por vinte e quatro letras, divididas em vogais e consoantes. A partir deste alfabeto surgiram outros e também o latino, que com a expansão do Império Romano, dominou o mundo ocidental e mais o contato com os povos bárbaros, o impôs em todas as suas colônias. Isso permitiu que as línguas latinas predominassem em muitas culturas até hoje incluindo o nosso país.

No século XV, alguns eruditos italianos, incomodados com um estilo complexo de escrita, criaram um novo estilo. No ano de 1522, um italiano chamado Lodovico Arrighi, foi o responsável pela publicação do primeiro livro de caligrafia. Foi ele quem deu origem ao estilo que hoje denominamos itálico. Após esta criação, em muitos outros lugares com o passar do tempo também elaboraram seus livros de caligrafia dando origem à escrita calcográfica.

Muitas ciências têm como tema a escrita. Hoje o estudo de escritas, símbolos e seus significados é uma ciência que recebe o nome de Paleografia. A Grafologia estuda a personalidade do ser humano através da forma como ele escreve e a Epigrafia estuda a escrita, mas como auxiliar da História.

A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA ESCRITA

Não poderíamos pensar em civilização sem a existência da escrita. A importância social da escrita era tamanha a ponto de as cidades como forma social e de organização, serem desconhecidas.

Estudiosos fazem relação do desenvolvimento da escrita com o das sociedades urbanas, alguns afirmam que a escrita e a sociedade evoluíram de forma conjunta e esse desenvolvimento trouxe a organização e a modernização da sociedade.

A escrita trouxe um grande crescimento para a economia devido à sua função na organização de despesas e receitas, em seguida no setor jurídico e assim se estendeu à religião.

No tempo em que surgiu a escrita, pouca importância se dava a alfabetização, até porque a necessidade de domínio era menor. Aprendia-se e ensinava-se apenas o básico e tendo como forma de ensino um modelo mecânico.

“nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repedindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto (CAGLIARI, 1998, p. 14).”

Mas antes de chegar ao seu estado atual a escrita conquistou outros domínios. Segundo Coulmas, é possível atribuir-lhes as seguintes funções:

1- A função mais conhecida é a de registro ou função mneumônica. As listas desempenharam um papel importante como mecanismo de ampliação da memória, mas foi a escrita que permitiu não só registrar com também recordar de forma mais ou menos exata essas listas. A história, como disciplina, originou-se na função mneumônica da escrita.

2 - Uma função relacionada com a anterior é a de permitir a comunicação à distância, no espaço e no tempo.

3 - A terceira função é derivada de um efeito da escrita: o distanciamento. O meio de transmissão gráfica que materializa a mensagem separa-o não só do seu emissor com relação ao receptor, mas também do emissor com relação à sua própria mensagem.

4 - A outra função é a de regulação e controle social e de comportamento. As noções de lei, direito, direitos e deveres, normas e correção estão associadas à escrita.

Quando está escrita, a lei adquire uma autoridade despersonalizada.

Além do mais, a existência social dos indivíduos depende do registro escrito: documentos e registros para pagar impostos, para fazer o serviço militar, para votar, entre outros. Uma terceira forma, de controle social está relacionada ao efeito da escrita sobre a linguagem oral.

5 - Finalmente, uma função estética: grande parte da literatura, sobretudo alguns gêneros, são inimagináveis sem a escrita. Pensamos, por exemplo, em todos os tipos de romances, no drama, em certo tipo de poesia, propagandas, etc.

ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Aprender a ler e escrever abrange vários aspectos que devem ser considerados, tal como, condições sociais. Essa questão é extremamente importante, pois pode ou não propiciar a condição para esse aprendizado, pois é relevante saber se a criança convive com pessoas letradas e se tem acesso ao universo da escrita, seja de modo formal ou não.

É preciso considerar se essa criança tem acesso à aprendizagem que leve em conta suas reais necessidades e potencialidades.

Sendo assim o que define o momento de aprender a ler e escrever, está relacionado não só à idade que a criança tem, mas também às suas condições culturais, ao momento que a criança vive e se tem acesso a um ambiente letrado e que propicie o letramento.

Sabemos que são muitas as crianças que se desenvolvem dentro de um ambiente letrado, elas convivem com textos escritos e conseqüentemente com pessoas que sabem ler e escrever.

Tudo isso proporciona momentos de descoberta e apropriação das funções da escrita e a compreensão de seu uso.

A intensidade e constância dessa interação ampliam as possibilidades de construção de conhecimentos da leitura e escrita.

Essa gama de conhecimentos age como ponto inicial na compreensão da criança ao que lhe é apresentado de modo de formal pela escola. Quando a criança se enquadra nestas condições as chances de sucesso aumentam de consideravelmente, pois estes conhecimentos fazem parte de seu cotidiano.

Isso não quer dizer que a criança que tenha acesso limitado ou nenhum contato com o universo da escrita vão apresentar dificuldade de aprendizagem, mas são poucas as chances de apresentar o mesmo rendimento.

O fato é que infelizmente, essas condições podem interferir de modo negativo em seu desenvolvimento, por essa razão é necessário a elaboração de propostas pedagógicas que não descartem essa e outras possíveis realidades.

Segundo Soares (2005, p. 32):

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.”

OS VARIADOS PERFIS DE ALUNOS

A linguagem escrita na rotina de uma criança tem início em um determinado momento, quando ela ingressa em uma instituição de ensino.

Isso é uma tarefa que fica sob a responsabilidade da escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (anos iniciais), que por sua vez deve desenvolver atividades que possibilitem ao aluno atingir essa meta, ou seja, a alfabetização. Tornando-se assim capaz de ler e escrever.

O desenvolvimento motor, psíquico e cognitivo ocorre de maneira única para cada ser humano, portanto, cada criança atinge a apropriação da escrita e da leitura em momentos diferentes, por isso, cabe lembrar o que já foi discutido anteriormente, que cada criança possui um perfil e a escola precisa estar aberta a lidar com cada um deles.

Para começar, podemos discutir sobre as crianças que desde a primeira infância foram oportunizadas a construção de conhecimento através do acesso a livros e a outros diversos tipos de materiais escritos.

Sendo assim, essas crianças contraíram noções consideráveis sobre a escrita, o que poderá facilitar muito todo o processo de internalização de tudo o que lhe é ofertado pela escola.

Todavia, fica ao encargo das instituições de ensino continuar com esse processo de construção do conhecimento, proporcionando aos alunos uma formação efetiva como cidadãos capazes de utilizar a leitura e escrita para diversos fins e não de forma mecânica.

Mas apesar de todo esse suporte, apesar de todo acesso, a escola ainda encontrará crianças que apresentarão uma demora em assimilar o processo de leitura e escrita. Não quer dizer que tenham algum problema diretamente ligado à dificuldade de aprendizagem, o que pode acontecer, mas essa pode ter outros interesses que se sobrepõem aos escolares, pode ser uma questão de maturidade. Fica evidente que a exclusiva oferta a diversos tipos de materiais escritos não garante a efetiva aprendizagem.

Surge então mais um desafio para as unidades escolares, que agora (e sempre) precisa descobrir novos meios de trazer a criança para esse novo e incrível mundo da escrita e da leitura.

A dificuldade de acesso às instituições de ensino por questões geográficas também é um problema para a alfabetização brasileira. No nosso país, um gigante em extensão territorial, temos vários casos de analfabetismo devido à ausência de escolas em alguns vilarejos e povoados. As crianças não tem transporte que as levem de casa para a escola e da escola para casa e, quando tem, estão em estado precário e causam risco a integridade física dos educandos. Em outros casos é necessário o uso de mais de um meio de transporte e muitas não tem como arcar financeiramente com essa despesa.

Por ultimo, mas não menos importante, devemos mencionar um grande número de crianças que em razão de sua condição social desprivilegiada, seja nos centros urbanos ou no interior, terminaram por serem privadas de tais estímulos da linguagem escrita.

A aquisição da escrita é um grande desafio para as crianças, porém trabalhar com crianças que apresentam um histórico com tais restrições se torna um desafio ainda maior para a escola. Infelizmente uma boa parte dessas crianças está fadada ao fracasso escolar e conseqüentemente ao fracasso social.

Essas crianças tenham grandes chances de ser classificadas como portadoras de distúrbios de aprendizagem. Porém não é tão simples assim, não se pode fazer tal afirmação, seria necessário promover, um gama de possibilidades para um aprendizado efetivo.

Ainda há o grupo de alunos que apresentam níveis variados de dificuldades de aprendizagem. Neste grupo podemos incluir os que apresentam dificuldades como problemas mentais, dificuldades motoras, ou distúrbios neurológicos, etc.

Estes são os considerados portadores de necessidades especiais.

Um dos grandes problemas ainda hoje é a forma como lidam com esses alunos, pois a dificuldade é grande quando se enfrenta essa condição, pois a escola considera que essas crianças precisam de um atendimento fora de seus muros e ao invés de questionar seus métodos, responsabilizam de algum modo os alunos, alegando que o problema em questão é a dificuldade e não como lidar com ela.

LEITURA

A formação de leitores é começa antes mesmo da alfabetização e se estende por toda a vida escolar.

Para ensinar a ler é necessário promover a criticidade do educando, permitir-lhe conhecer e escolher o tipo de leitura que mais o agrada, o que se encaixa em seu perfil.

É necessário aguçar sua curiosidade, fazer com que perceba o valor e a importância dessa ação.

Uma das principais tarefas do educador durante o processo de aprendizagem é aproximar o educando dos objetos cognoscíveis, ou seja, daquilo que ele é capaz de reconhecer, o que lhe é familiar e dessa forma o processo se simplifica, se torna mais prático. Pois assim ele começará a assimilar a leitura como algo que faz parte de seu universo, do seu cotidiano, mesmo antes de conhecê-lo como algo fundamentalmente teórico.

Em condições de real aprendizagem o educando não é somente um ser passivo, que fica sentado aguardando um mestre o mostrar o que deve ser feito, mas este é instigado a criar e a buscar meios para ampliar seus conhecimentos, ser ativo.

Mas nem sempre foi assim, houve um tempo em que se acreditava que o processo de aprendizagem da leitura se baseava tão somente em decifrar códigos. Porém nos dias atuais existem muitos questionamentos a respeito dos padrões de leitura.

Entre os muitos fatores de grande relevância para o processo de assimilação da leitura está o reconhecimento do conteúdo previamente adquirido pelos alunos, o seu conhecimento de mundo, suas capacidades e habilidades já construídas.

Como já foi mencionado anteriormente, ler é compreender o mundo através das letras, e para que essa aprendizagem seja possível é necessário levar em conta algumas competências:

- Entender a função da escrita como uma forma de interpretar a linguagem oral;
- Identificar grafias e diferenciá-las;
- Entender que a escrita possui uma forma particular de organização;
- Perceber num agrupamento de letras uma palavra e no agrupamento de palavras uma frase;
- Entender a importância de pontuar seus textos (pontuação);
- Procurar o entendimento do texto (compreensão e interpretação de texto);
- Procurar compreender a intenção do autor e refletir sobre aquilo que leu.

Hinson (2001) faz algumas sugestões que são de grande relevância quando se fala de formar leitores críticos e hábeis como:

- Ler deve ser algo diário, deve fazer parte do cotidiano;
- A habilidade de realizar uma leitura sem que o leitor se detenha em cada palavra;
- Ler de modo fluente;
- Ter a habilidade de perceber e apontar os pontos relevantes de um texto;
- Ler livros;
- Ter motivos para ler;
- Ter condição de produzir imagens partindo do texto;
- Fazer relação entre o texto e os fatos da vida;
- Querer ler;

- Conversar com o autor através do texto.

Existem crianças que já vivem em ambientes letrados que lhes propiciam uma comunicação continua com a leitura, este trabalho é fundamental para a formação de leitores eficientes e quando isso ocorre o resultado é partilhado entre escola e família e se torna prazeroso, garantindo sempre resultados positivos. Isto posto fica claro que não é somente na escola em que o letramento acontece.

Porém quando se trata de crianças que não convivem em um ambiente letrado, a situação muda completamente, já que o aprendizado fica completamente a cargo da escola, que por sua vez precisa estar aberta a buscar meios pelos quais chamará a atenção do aprendiz e o fará se interessar por este novo universo.

Nas instituições de Educação Infantil que trabalham com crianças desde o berçário já é possível iniciar o interesse e o gosto pela leitura com as chamadas “bebetecas” e a contação de histórias. Esse é um facilitador para as fases seguintes e conseqüentemente para a alfabetização e o letramento. Esses trabalhos desde a primeira infância também permite que alunos com necessidades especiais diagnosticadas desde a mais tenra idade se apropriarem desse mundo de imaginação, descobertas, criatividade e conhecimento que é a leitura.

Não podemos esquecer-nos de colocar neste tópico que além dos educandos, independente da idade ou fase escolar em que se encontram, o professor/educador deve também estar em constante estudo e aprimoramento de estudos e práticas relacionados à alfabetização, letramento, leitura e escrita. Outro ponto importante é que o professor crie (se necessário), organize, mantenha, dinamize e aumente o acervo da biblioteca escolar e até mesmo a sua, particular. Os bibliotecários podem ser ótimos parceiros nos trabalhos com as crianças e adolescentes desenvolvidos nas bibliotecas e salas de leitura.

TIPOS DE LEITURA

O ato de ler pode ser dividido em dois pontos enquanto a leitura tem alguns tipos relacionados à forma como se lê e para qual propósito se lê.

O ato de ler:

1- Leitura como meio de decifrar códigos: atualmente convivemos com descrições de leitores em que deixam claro que para eles a leitura se restringe a decodificação de letras ou a junção delas. Isso faz da leitura algo efêmero, de pouca relevância na transformação da vida do aprendiz.

2- A leitura como avaliação: Para Luzia de Maria (2002, p.21) “ler é ser questionado pelo o mundo e por si mesmo, é saber que certas respostas podem ser encontradas na produção escrita, é poder ter acesso ao escrito e construir uma resposta que entrelace informações novas aquelas que já possuem”.

Ou seja, ler é algo que deve ser valorizado e não deve ser alvo de avaliações sem critérios, não deve ser usado para desclassificar. Pois essa prática tem como resultado na maioria das vezes a diminuição da autoestima e a sensação de impotência. Lembrando que o objetivo é o sucesso do aluno como leitor!

Os tipos de leitura relacionados à forma como se lê:

1- Decifratória e automática.

É aquela em que atenção e esforço se dissipam principalmente na decifração. É típica de quem está se familiarizando com a escrita e como aqueles que estão aprendendo uma segunda língua.

2- Vocal e mental.

A leitura vocal pode ir de sua forma mais apurada recitando com entoações até o murmúrio. A leitura mental pode simular uma recitação ou se afastar rumo a uma leitura mais rápida.

3- Fonológica.

A leitura fonológica é a tradução de um código visual para um código acústico. O visual é convertido em fonema, palavra, frase e texto.

4- Integral e seletiva

A leitura integral é feita palavra por palavra, linha sem pretensão alguma. Contrariamente, na leitura seletiva os objetivos são previamente estabelecidos, como encontrar palavras-chave e depois da busca ele realiza a leitura integral do texto.

Os tipos de leitura conforme o propósito de quem lê:

1- Leitura recreativa.

O objetivo é trazer satisfação à inteligência, a distração, o entretenimento e o lazer. Podemos citar como exemplo os romances, revistas de variedades, histórias em quadrinhos, entre outros.

2- Leitura técnica.

É o tipo de leitura que implica a habilidade de interpretar gráficos, tabelas e informações de cunho técnico. Como exemplos têm os relatórios econômicos, as plantas residenciais, etc.

3- Leitura de informação.

Esta leitura é realizada com a intenção de obter informações gerais, informações específicas ou cultural. Esta é realizada através da leitura de jornais e revistas.

4- Leitura de estudo.

Leitura com o objetivo exclusivo de adquirir ou aprimorar conhecimento. Podem ser feita lendo livros, artigos científicos e periódicos por exemplo.

DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM RELACIONADOS À ESCRITA E A LEITURA

Distúrbios e dificuldades de aprendizagem muitas vezes são percebidos pela maioria das pessoas como “a mesma coisa”, pois estão sempre juntas e associadas, contudo elas não são.

As dificuldades de aprendizagem caracterizam-se por um aprendizado com rendimento abaixo daquele esperado para a faixa etária ou para a idade escolar e esta diretamente ligada ao cotidiano acadêmico e, normalmente, está relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo de aprendizado. Essas dificuldades podem aparecer tanto na Educação Infantil como também já na fase adulta.

São diversos os fatores que podem desencadear ou propiciar o surgimento das dificuldades, citamos aqui três deles:

1- Instituição escolar.

Muitas instituições de ensino ainda mantêm um método de ensino fechado ou centrado no professor e no conteúdo. Isso para alguns não facilita o aprendizado e pode assim prejudicar o educando facilitando o surgimento de uma dificuldade específica em uma matéria (só em matemática, só em ciências), ou geral quando a dificuldade engloba muitas ou todas as matérias.

2- Família.

Neste as possibilidades são diversas e podem também cruzar com questões sociais.

Uma delas é a ausência da família na vida escolar do educando. O tempo, que nos dias atuais é tão precioso precisa ser muito bem aproveitado fazendo com que os pais deixem a tarefa de ensinar e educar a cargo exclusivamente da instituição escolar.

Outra possibilidade é que a família não teve a mesma chance de instrução que aquele ente está tendo e por isso não pode acompanhá-lo e auxiliá-lo adequadamente.

Essas duas possibilidades bem como outras ainda podem estar em comorbidade tornando as dificuldades ainda maiores.

3- Sociedade

Quando falamos em sociedade os desafios podem ser mais complexos do que quando citamos a família como possível responsável pelas dificuldades de aprendizagem.

As questões sobre moradia, alimentação, saneamento básico, transporte público, emprego, construção e manutenção de escolas entre outros, são questões sociais urgentes e grandes contribuintes para o surgimento de dificuldades escolares, cognitivas e de aquisição do conhecimento.

Segundo Barbosa (apud Leal e Nogueira, 2011: p.54):

“Estar com dificuldade de aprender (...) significa estar diante de um obstáculo que pode ter um caráter cultural, cognitivo, afetivo ou funcional e não conseguir dar prosseguimento à aprendizagem por não possuir ferramentas, ou não poder utilizá-las para transpô-lo”.

Os distúrbios de aprendizagem fazem parte do indivíduo, está intrínseco e é orgânico, seja uma disfunção neurológica, química ou por fatores hereditários. Os distúrbios de aprendizagens são diagnosticados por uma equipe multidisciplinar, e não somente por um

professor. Isso caracteriza algo bem mais complexo do que uma dificuldade de aprendizagem que pode ser observada pelo professor que acompanha o aluno. No momento em que o educador percebe as dificuldades de aprendizagem no discente, este serve como um ponto de partida para encaminhamento para diagnosticar um possível distúrbio de aprendizagem.

Assim como as dificuldades, os distúrbios de aprendizagem são muitos. Por este se tratar de um trabalho com enfoque na leitura e na escrita citaremos os distúrbios mais conhecidos relacionados a este tema.

1- Dislexia.

Dislexia tem base neurológica e é hereditária. É uma dificuldade específica de aprendizado da leitura, escrita e também em cálculos matemáticos. Sua causa não é a falta de interesse, de motivação, de esforço ou de vontade. Os disléxicos não apresentam necessariamente problemas visuais ou auditivos nem são sua causa primária.

2- Dislalia.

Distúrbio de fala caracterizado pela dificuldade em articular as palavras e pela má pronúncia, seja omitindo, acrescentando, trocando ou distorcendo os fonemas.

As trocas mais comuns são:

- P por B; - F por V; - T por D; - R por L.

3- Disgrafia.

É a inabilidade na Linguagem Escrita, especialmente da escrita cursiva. Escrever com o computador pode ser mais fácil para o disléxico. Manualmente, as letras podem ser borradas ou incompletas, com tendência à escrita em letra de bastão. Os erros ortográficos, inversões de letras, sílabas ou a falta delas ficam caracterizados com muita frequência.

4- Déficit de atenção.

É a dificuldade de manter a concentração e a concentração é fundamental para a fixação do aprendizado. A Deficiência de Atenção pode manifestar-se isoladamente ou associada à Hiperatividade ou ainda, a Hipoatividade.

COMO LIDAR COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Os procedimentos realizados fora da escola com foco em diagnósticos clínicos têm como objetivo selecionar ou reduzir os problemas apresentados e desse modo garantir a aprendizagem.

Mas não se pode pensar somente em processos clínicos sem que este esteja ligado à reestruturação dos métodos pedagógicos.

O que precisa ser levado em consideração é que não basta um diagnóstico, mas uma alteração no processo, criando maneiras de certo modo exclusivas para atender de forma efetiva as necessidades dessas crianças.

Na maioria dos casos, o que se destaca, com relação à frequência nas escolas são as questões sobre a apropriação da escrita e de tantas outras vezes no plano da oralidade.

Falamos então, da aquisição de competências lingüísticas imprescindíveis ao processo de alfabetização e letramento.

Todos esses desafios vêm surgindo e ficando cada vez mais evidentes, dados de pesquisas deixam claro que não tem sido tão simples vencê-los.

O que parece é que ainda não houve algo que deveria ter sido pensado há mais tempo, ou que se pensa, porém, ainda não foi considerado e colocado em prática, como a junção de esforços de profissionais de diversos setores, trabalhando com o objetivo de promover, novos métodos que se encaixem nas necessidades da comunidade atendida.

O primeiro passo para lidar com as dificuldades e distúrbios de aprendizagem é diferenciá-los e conhecê-los o máximo possível. O segundo passo é procurar e executar ações que proporcionem facilitadores de aprendizagem para os alunos que necessitem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os altos índices de fracasso e evasão escolar, a frustração de professores, alunos e pais e, o alto índice de analfabetismo no Brasil justifica o estudo e o debate de ações que invertam essa situação.

Esta monografia teve por objetivo compreender que é possível, transformar a educação, respeitando as diferenças e partindo da necessidade de formar cidadãos leitores, críticos e capazes de pensar e resolver problemas socialmente.

A atuação do educador é extremamente importante no desenvolvimento da criança. A maior e principal preocupação é o aprendizado do ser humano como indivíduo e através da leitura, diminuir defasagem cognitiva e aumentar a criatividade, a curiosidade e o conhecimento. Por isso quando propomos um trabalho de leitura, precisamos utilizar recursos dinâmicos que tornem a aprendizagem interessante, acessível e prazerosa ao educando.

A partir desses estudos podemos concluir que a maturidade do indivíduo, a sociedade, a família e a escola tem uma grande influência em seu desenvolvimento e na aquisição da leitura.

Através de brincadeiras, contações de histórias e outros projetos de leitura, as crianças aprendem de uma maneira descontraída e também desafiadora, ligadas a essas atividades podem também ser desenvolvidas algumas habilidades tais como, o raciocínio lógico, a psicomotricidade, a observação, concentração e levantamento de hipóteses.

Desse modo, o educador proporciona, numa esfera de confiança, interações pessoais e coletivas que suplantam o conteúdo para, através dele, ajudar a construir um referencial rico de conhecimento, de emoções e de práticas, assim propiciadas, pela experiência da leitura. Necessita-se de crianças curiosas, sedentas pelo saber, que tenham coragem para acolher todos os desafios de sua vida acadêmica e social que contribuirão para o crescimento pessoal e o exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: Pensamento e

Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 20ª edição. Paz e Terra. 2001.

GÓES, M.R.C e LOPES, P. **A linguagem no brincar: repercussões do faz-de-conta para o processo de letramento.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortaz.2003

LIMA, E.S. **A utilização do jogo na Pré-escola.** São Paulo:FDE. Diretoria Técnica,1991.

LODI, A.C.B. **Leitura e escrita: no contexto de diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.NICOLAU, M.L. **Educação pré-escolar. Fundamentos e didáticas.** São Paulo, Ática:1988.

OLIVEIRA, V. e GOMES, C.F. **Ludicidade e adolescência.** Psicologia on line: Portal e saúde mental, Maio,2006.

PALANAGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social.** São Paulo: Plexus, 1994.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L.S, LURIA, A.R. E LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia uma visão: Clínica diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 1994, Editora DP&A, 19.

<http://educere.brc.com.br>

<http://wikipedia.org/wik/lrv-vygotsky>

<http://linguaportuguesacems.blogspot.com.br/2013/06/poesia-visual-7-ano.html-último>
acesso em 01\05\2015.

IMAGENS

<http://diariodaamanda.spaceblog.com.br/525268/Tiras-do-Cebolinha/> - último acesso em 01\05\2015.

<http://leandrosavarino.com.br/page24.php> - último acesso em 02\05\2015.

<http://www.patriciaadnet.com/2009/11/transtorno-de-deficit-de-atencaohiperatividade-tdah/> - último acesso em 02\05\2015.



A FUNÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO



DANIELE RESSURREIÇÃO DOS SANTOS

Graduação em Licenciatura Plena Educação Física pela FEFISA- Faculdade Integrada de Santo André (2009); Graduação em Bacharel Plena Educação Física pela FEFISA- Faculdade Integrada de Santo André (2010); Graduação em Pedagogia Plena Faculdade Associada Brasil (2016) Professora de Ensino Fundamental II EMEF Professora Virginia Lorisa Zeitonian Camargo de Educação Física.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a importância da Psicomotricidade no processo de alfabetização das crianças utilizando as aulas de Educação Física como suporte para este processo de aquisições e descobertas tendo como ponto de partida o próprio corpo em movimento. Na Educação Física que a psicomotricidade pode ser mais bem trabalhada; pois relaciona o movimento, o pensamento e a afetividade da criança, fazendo com que ela possua consciência de seu corpo e das possibilidades de expressar-se; consiga identificar seu lado dominante; localizar-se no espaço; relacionar os objetos referentes à sua localização e situar-se no tempo sem dificuldades. Compreender a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização, levando em consideração o relacionamento da criança com o meio em que vive suas vontades e necessidades com a busca de condições de explorar tudo que a cerca, agindo de acordo com seus interesses. Essa conquista de espaço por parte da criança lhe dará suporte para um melhor conhecimento de seu corpo, de suas habilidades de movimento. Dada a importância da ação psicomotora sobre a organização da personalidade da criança, é indispensável ao trabalho educativo que venha promover um melhor desenvolvimento de suas potencialidades, levando-se em conta os objetivos propostos e as atividades relativas à idade que melhor convir com suas características. Por isto a importância de se aliar a educação psicomotora como fator primordial do processo de alfabetização.

Palavras-Chave: Educação Física, Psicomotricidade e Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo abordar a relação da psicomotricidade no processo de alfabetização nas séries iniciais; a interveniência dos fatores psicomotores no processo de leitura e escrita. Tendo como objetivo reconhecer o desenvolvimento psicomotor e a sua influência na alfabetização do educando, priorizando aspectos corporais como processo de descoberta. Demonstrando as possibilidades de intervenção da educação física no processo de alfabetização. Baseando-se principalmente nos estudos de Oliveira (1997), Le Bouch (1992), Rosa Neto (2002), Fonseca (1983), (1995), (1996), (1998), (2005), Mattos e Neira (2007). Vale salientar que, hoje, vemos que o movimento expressivo e intencional, é uma manifestação vital da pessoa humana, pois é pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento. É esta intenção que dá ao movimento um conteúdo de consciência. A psicomotricidade na fase de alfabetização aqui estudada traz suas contribuições na educação dentro do âmbito escolar. Conhecendo assim os aspectos psicomotores, que influenciam no desenvolvimento do aluno onde a educação física através de gestos motores enfatiza a diversão, a criança promove o criar, interpretar e dialogar com o mundo em que vive. Compreendendo que por meio de jogos e brincadeiras com a estimulação dos aspectos psicomotores, as vivências corporais exercidas pela criança em seu meio ambiente, servem de suporte a um melhor conhecimento de seu corpo no tempo e no espaço, além de produzirem efeitos nas estruturas do pensamento. Conclui-se que no processo de alfabetização é indispensável o desenvolvimento das funções psicomotoras, com objetivos e estratégias bem definidas é muito válida, pode aumentar o potencial motor do aluno, capacitando-o para uma compreensão de si, dos seus movimentos e do mundo que o cerca, melhorando suas construções acerca da leitura e escrita, dando bases sólidas para suas futuras aprendizagens.

PSICOMOTRICIDADE E ALFABETIZAÇÃO

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A psicomotricidade é indispensável a toda criança na sua formação especialmente para o processo de alfabetização à medida que proporciona a criança condições necessário para se perceber como realidade corporal.

Como embasamento para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem escolar, além disso, mostram que as dificuldades de escrita em diferentes faixas etárias podem ser prevenidas por meio de atividades motoras.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez mais controle sobre seu corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo.

As brincadeiras são o modo básico pelo qual elas tomam consciência de seus corpos e de suas capacidades motoras.

Brincar também serve como importante facilitador do crescimento cognitivo e afetivo da criança, onde o corpo fala onde visualizaremos a importância da psicomotricidade. O corpo a mente, o outro, o eu a ação, o pensamento, a percepção, o real, o imaginário, a expressão, o afeto, estão estritamente ligados na criança desde a primeira idade e ao passar do tempo irão diferenciando-se e cada qual tomando sua função no desenvolvimento infantil.

Segundo Piaget citado por Fonseca (2005), a inteligência é a resultante e o resultado da experiência do indivíduo. Segundo ele, é através da experiência como ação e, portanto como motricidade, que o indivíduo simultaneamente integra e incorpora o mundo exterior e o vai transformando.

A psicomotricidade promove uma formação global do indivíduo por meio de atividades que vão além da simples diversão, da criação e da interpretação que motiva ao indivíduo dialogar-se com o mundo em que vive e capaz de prevenir dificuldades de aprendizagem frequentes no cotidiano escolar de desenvolver tanto habilidades motoras refinadas quanto habilidades motoras rudimentares.

As aulas de Educação Física são uma forte aliada quando se fala de psicomotricidade desenvolvida, por meio dos movimentos corporais em conjunto com o raciocínio lógico da finalidade do movimento.

Nas aulas de Educação Física contribui em com o processo ensino aprendizagem, e ampliam as dimensões do comportamento das crianças sob forma de jogo, levando-se em conta seus interesses, necessidades e características específicas que determinam o desenvolvimento psicomotor. (CARVALHO, 1992, p 100).

Fonseca (2005) e Oliveira (1997) concordam que à educação psicomotora deve ser considerada uma educação de base nas series iniciais, por atuar como prevenção, podendo ser evitados vários problemas como a má concentração, confusão no reconhecimento de palavras, confusão com letras e sílabas, não conseguir sentar-se adequadamente numa cadeira, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento e outras dificuldades relacionadas à alfabetização.

Uma criança cujo esquema corporal é mal formado não coordena bem os movimentos. Suas habilidades manuais tornam-se limitadas, a leitura perde a harmonia, o gesto vem após a palavra e o ritmo de leitura não é mantido, ou então, é paralisado no meio de uma palavra. Antes de aprender a matemática, o português, os ensinamentos formais, o corpo tem que estar organizado, com todos os elementos psicomotores estruturados onde leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, dominar seu tempo, adquirir habilidades de seus gestos e movimentos.

Mattos e Neira (2007, p.44) afirmam que precisamos conhecer melhor o indivíduo que aprende, só assim poderemos adequar a prática pedagógica aos processos cognitivos, motores e afetivo- sociais do aluno.

Na aprendizagem da leitura e escrita, a criança enfrenta dificuldades conceituais semelhantes às vividas na aprendizagem das manifestações da cultura corporal.

Nesse esforço construtivo, a criança deixa de ser uma simples transcrição gráfica e assume o caráter de um sistema de representação da linguagem, cuja complexidade exige o empenho do indivíduo na construção de sistemas interpretativos, visando à compreensão de sua natureza. A alfabetização passa a representar um esforço cognitivo, que requer a apropriação desse objeto de conhecimento a escrita.

FATORES PSICOMOTORES

A educação psicomotora é essencial ao processo de alfabetização e deve ser praticada desde os primeiros anos de vida, pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações, além de prevenir as dificuldades e combater a inadaptação escolar.

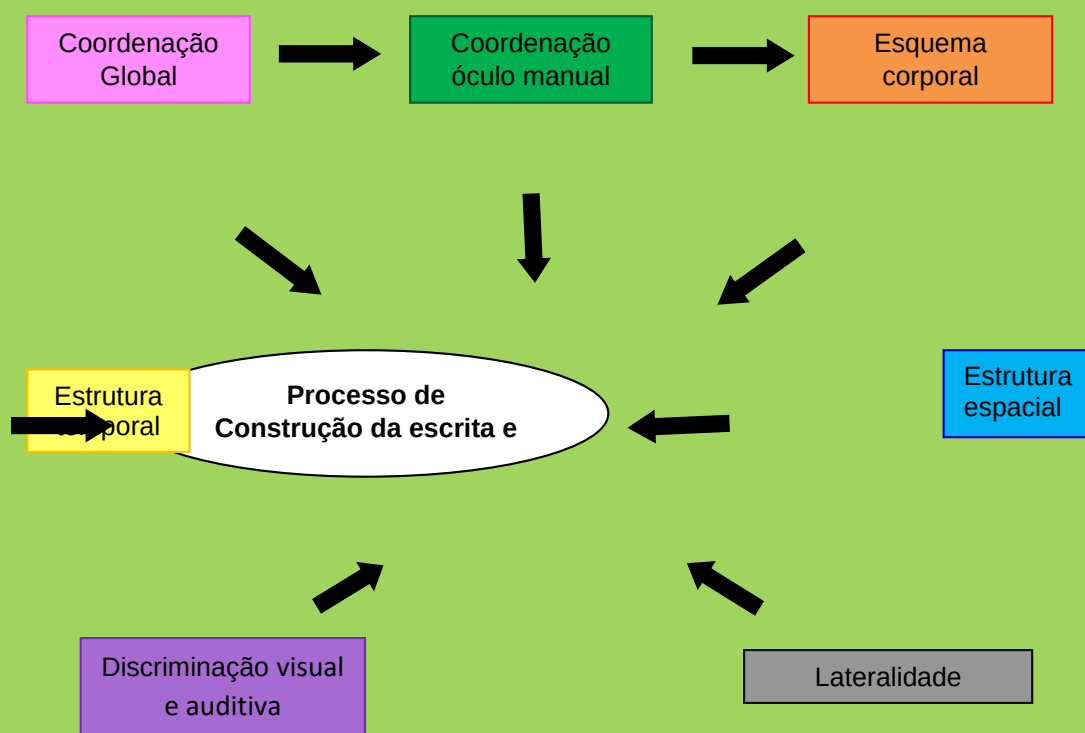
A educação pelo movimento depende das habilidades psicomotoras, tais como coordenação global, viso-motora, imagem corporal, esquema corporal, organização

espacial, organização temporal, discriminação visual e auditiva, que são pressupostos para a aquisição da aprendizagem do ato gráfico, da leitura e escrita. (FONSECA, 1983).

A escrita envolve habilidades cognitivas e habilidades psicomotoras, que seriam a necessidade da maturação do sistema nervoso, controle e sustento tônico, além da coordenação dos movimentos envolvidos durante o desempenho da escrita. Já que o ato de escrever está impregnado pela ação motora de traçar corretamente cada letra e constituir uma palavra (AJURIAGUERRA 1988).

Petry (1988) destaca que atividades motoras direcionadas ao fortalecimento e consolidação das funções psicomotoras, importantes para o êxito nas atividades de leitura e escrita devem ser aplicadas desde a pré-escola. Assim possibilita a criança não apresentar dificuldades de aprendizagem quanto à caracterização de letras B, P, Q, por exemplo, ou pela inversão do “sentido direito-esquerdo” e “em cima em baixo”, D, P, N, U ou ainda, por inversão das letras OAR, ORA, ARO.

Para um processo de construção da escrita e leitura é essencial estimular os fatores psicomotores. (FONSECA, 1983)



Um esquema corporal bem estabelecido pressupõe conhecer a imagem do nosso próprio corpo, saber que ele faz parte da nossa identidade. Perceber cada parte, mas sem perder a noção de unidade.

Falar de como entender o conceito corporal nos leva a dizer que sua construção é um processo de integração de experiências, ajustes progressivos da ação do corpo aos estímulos do meio e aos propósitos da ação. (MATTOS E NEIRA, 2007, p.45).

Oliveira (1997) lembra uma criança com problemas de esquema corporal manifesta dificuldades de coordenação dos movimentos, lentidão nos gestos harmoniosos simples, por exemplo, abotoar uma roupa, andar de bicicleta, jogar bola, consequência da falta de domínio de seu corpo em ação. Já na escrita não dispõem nem obedece aos limites de uma folha, não consegue trabalhar com vírgulas, pontos, nem armar corretamente contas de somar.

Brandão (in Oliveira, 1997) relata que para uma criança se torne hábil, capaz de executar com velocidade todas as atividades é necessário que tenha desenvolvido definitivamente sua lateralidade. Oliveira (1997) acrescenta que caso contrário a criança resultará efeitos negativos como:

- Dificuldade em aprender a direção gráfica,
- Dificuldade em aprender os conceitos esquerdos e direitos,
- Comprometimento na leitura e escrita,
- Má postura,
- Dificuldade de coordenação fina,
- Dificuldade de discriminação visual

Para Mattos e Neira (2007, p.46) a estruturação espacial é o produto de uma interação do organismo com o meio físico e social na qual é possível dissociar as organizações do mundo percebido da atividade do próprio indivíduo. A própria percepção de certos objetos depende, em parte, do fato de vermos algumas relações entre as partes que formam o todo.

A estruturação espacial está relacionada à consciência das coordenadas nas quais o corpo se move e nas quais transcorre nossa ação.

Desde os planos espaciais mais elementares (em cima/embaixo, na frente/atrás), até os mais complexos (direito-esquerda), a criança precisa representar seu corpo no contexto do cenário espacial em que transcorre sua vida, sendo capaz de organizar sua ação em função de parâmetros como perto/longe, dentro/fora, grande/pequeno, etc.

De acordo com Oliveira (1997), a orientação e a estruturação espacial são importantes para a organização da criança perante o mundo e os motivos que impedem ou retardam o seu desenvolvimento são:

- Limitação de seu desenvolvimento mental e psicomotor;

- Crianças retiradas de suas experiências corporais e espaciais e que não têm oportunidade de manipular os objetos ao seu redor;
- Não desenvolveram noção de esquema corporal;
- Não conseguiram estabelecer a dominância lateral nem assimilação de direita e esquerda através de seu eixo corporal;
- Insuficiência ou déficit da função simbólica;
- Dificuldade de representação mental das diversas noções.

Mattos e Neira (2006) ressaltam que o espaço e o tempo constituem o substrato de nossa ação no mundo. Qualquer ação de um indivíduo se processa num dado espaço e num dado tempo. A estruturação espaço-temporal constitui um elemento importante para a adaptação do indivíduo ao meio e se dá de forma integrada e solidária à formação corporal.

Assim, toda nossa percepção do mundo é uma percepção espaço-temporal, na qual o corpo é o termo de referência na construção das relações entre o eu e o mundo.

Os pré-requisitos, do ponto de vista psicomotor, para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa em sala de aula. Tem que possuir bom domínio do gesto e do instrumento, ou seja, precisa usar as mãos para escrever, portanto deverá ter uma boa coordenação motora fina, o qual auxiliará no manuseio de objetos como lápis, borracha, régua. O fator tonicidade é o seu alicerce fundamental garante, por consequência, as atitudes, as posturas, as mímicas as emoções, etc. de onde emergem todas as atividades motoras humanas (OLIVEIRA, 1997).

Le Bouch citado por Carvalho (1992) ressalta que a coordenação deve ser trabalhada partindo-se dos movimentos globais das crianças, com objetivo de possibilitar a exercitação de movimentos mais coordenados. Este mesmo autor classifica a coordenação em dois aspectos: coordenação dinâmica geral, seus exercícios objetivam a exercitação dos mecanismos reguladores do equilíbrio e da postura e a coordenação óculo – manual, que compreende uma relação estreita entre a visão e a motricidade. Seus exercícios contribuem para o mecanismo da escrita, bem como para o desenvolvimento das habilidades das mãos e dos pés.

Segundo Oliveira (1998, p.75) a partir do momento em que a criança conseguir discriminar as diversas formas de letras e integrar os símbolos ela logrará êxito na etapa de organização visual, correspondendo a integração significativa de materiais simbólicos com outros dados sensoriais. Entre as dificuldades mais percebidas hoje nas escolas

podemos citar a inabilidade da letra cursiva, letra ilegível e o mau uso do lápis. A coordenação da visão com os movimentos das mãos prepara a criança para a aprendizagem da escrita e se bem estimulada poderá minimizar esses efeitos negativos.

Para desenvolver o tônus muscular depende muito da estimulação do meio. Trabalhar com “massinhas” a criança cria bolas, cilindros, bolachinhas, cobrinhas além de desenvolver suas funções mentais na medida em que comparam as formas, os tamanhos, cores desenvolvem o tônus muscular de suas mãos. (OLIVEIRA, 1997)

Piaget citado por Neto (2002) descreve que praxia global são movimentos intencionais, ou seja, “sistemas de movimentos coordenados em função de um resultado”.

A praxia fina envolve a captura visual do objeto e fixação do olhar para análise visual; as operações de investigação visual, captando a propriedades de objeto; captura manual do objeto, que consiste movimentos balísticos de braços e mão; manipulação do objeto iniciada a partir do momento do contato até atingir uma superfície preferencial de análise tatilquinestésica. Que para Neto (2002) a praxia fina junto com a percepção visual são requisitos importantíssimos para o desenvolvimento psicomotor e para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita e leitura.

Podemos através dos estudos realizados por Le Boulch(1982), Rosa Neto (2002), Oliveira(1997) e Ajuriaguerra (1988) apresentar um quadro das habilidades psicomotoras em níveis de graduação progressiva e diferentes atividades que podem auxiliar e ajudar no processo de alfabetização baseando-se nos fatores psicomotores, que são de suma importância para o desenvolvimento da criança.

FATORES PSICOMOTORES	ATIVIDADES
Coordenação Global (0 aos 7anos)	Rolar, rastejar, engatinhar, andar, correr, saltar, transpor, dançar e a realização de jogos imitativos.
Coordenação Fina e Viso-motora (2 aos 7anos)	Transportar, agrupar, bater, segurar, encaixar, manipular, atar, desatar, aparafusar, lançar, amarrar, abotoar, riscar, modelagem, recorte, colagem, e escrita (iniciação do movimento de pinça).
Imagem visual (3 ½ a 7 anos)	Observação do corpo no espelho e desenho do próprio corpo.

Esquema Corporal (3 ½ aos 8 anos)	Auto-identificação, localização, abstrata corporal, reconhecimento de todas as partes do corpo.
Lateralidade (6 os 7 anos)	Dominância lateral dos três níveis: olho, mãos e pés.
Organização Espacial (5 aos 7 anos)	Obs: esta habilidade pode ser estimulada desde os 2 anos, mas se consolida dos 5 aos 7 anos) Jogos de identificação de cores, formas, tamanhos, direção e relações espaciais (em cima, em baixo, lado direito, lado esquerdo, atrás, frente, etc. Amarelinha, jogos de comandos, letras e números gigantes para serem observados e manipulados corporalmente.
Orientação Temporal (6 aos 8 anos)	Obs: esta habilidade pode ser estimulada desde os 2 anos, mas se consolida dos 6 aos 8 anos) Perceber os intervalos de tempo entre as palavras, ritmos musicais, danças cantadas, cirandas, construção de instrumentos musicais rítmicos (tambor, chocalho, etc), acompanhamento dos ritmos musicais com o corpo, trabalho com seqüências sonoras e gráficas.
Discriminação Visual e Auditiva (4 anos aos 8 anos)	Jogos de memória com letras e sílabas, dominó de letras e gravuras, quebra-cabeças de letras e palavras, seqüências de fatos, leitura de histórias, escritas espontâneas de palavras, reescritas de histórias, músicas etc.

Quadro 1: De habilidades psicomotoras a serem desenvolvidas na Educação Infantil e nas series iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo como ponto de referência para o ser humano interagir e conhecer o mundo; e o ponto de partida para a construção da personalidade, e posteriormente para a construção da leitura e da escrita. As dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem são consequências da falta de consciência corporal nos alunos.

A criança antes de compreender o que vê e o que ouve, ela aprende o que ela vivencia e experimenta. Quando ela é capaz de expressar-se bem com o corpo, sente-se mais segura de si ao se revelar com a palavra.

Portanto este trabalho leva a uma reflexão sobre a educação psicomotora desde a educação infantil, tendo como ponto de partida a psicomotricidade como ação preventiva que venha evitar problemas como a desconcentração, confusão no reconhecimento das palavras, confusão com letras, sílabas e outras dificuldades relacionadas à alfabetização.

Obtêm-se um bom resultado ao se trabalhar com as crianças os órgãos sensoriais (visão, audição, tato e as sensações cinestésicas de movimento) desde a educação infantil, com o objetivo de construir o conhecimento físico, pressuposto para o conhecimento lógico-matemático e para o conhecimento social.

Sabendo que no processo de construção da escrita e leitura é indispensável o desenvolvimento das funções psicomotoras, com objetivos e estratégias bem definidas é muito válida, pode aumentar o potencial motor do aluno, capacitando-o para uma compreensão de si, dos seus movimentos e do mundo que o cerca, melhorando suas construções acerca da leitura e escrita, dando bases sólidas para suas futuras aprendizagens.

Nesta perspectiva a educação psicomotora é essencial ao processo de alfabetização; pois o movimento é um suporte que ajuda a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia através de seu corpo, de suas percepções e sensações, além de provocar um aumento do potencial psicomotor, afetivo e cognitivo do aluno, melhora na aprendizagem, prevenindo as dificuldades e combatendo a inadaptação escolar.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **A Escrita Infantil** – Evolução e Dificuldades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- FERREIRA, V. **Educação Física: interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fonte, 1983.
- _____. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. 2. Ed. rev. aum. – Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- _____. **Psicomotricidade**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.
- _____. **Aprender e aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: artmed, 1998.
- _____. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1999.
- Le BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento ate 6 anos: conseqüências educativas, a psicogenética na idade pré-escolar**. Tradução e prefacio a edição brasileira: Ana Guardiola Brizolara 7.ed. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1992.
- MATTOS, Mauro Gomes de. **Educação Física infantil: inter-relações: movimento leitura, escrita** – 2. Ed. rev. E ampl. - São Paulo: Phorte, 2007 il.
- MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 1991.
- OLIVEIRA, Gislene Campos de. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- PETRY, R. M. **Educação Física e Alfabetização**. 3ª ed. Porto Alegre; Kuarup Ltda., 1988.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1969.
- ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, listando-se as obras de autores citados no corpo do texto, seguindo as Normas ABNT, conforme exemplo a seguir:

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



O AUTISMO E A INCLUSÃO



EDINICE GUIMARÃES CAVALCANTI DE SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP, conclusão em 2012, especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles, conclusão em 2013; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 na EMEF Geraldo Sesso Júnior e professora de Ensino Fundamental 1 na Escola Estadual Regente Feijó.

RESUMO

Este presente Artigo tem por objetivo desenvolver uma reflexão e uma maior compreensão das características do (TEA)- Transtorno do Espectro Autista. Será traçado um estudo sobre o tema Autismo em nossa sociedade, abordando os estudos de alguns autores e seus pensamentos relevantes e esclarecedores. Será apresentado um breve histórico sobre a trajetória do Autismo ao longo do tempo, definições, principais sintomas e suas interferências em seu âmbito social. O texto também reforça a importância do apoio tanto da família como dos educadores no processo de inclusão destas crianças, salientando suas habilidades, seus aspectos positivos. Este é um dos principais recursos para o bom desenvolvimento da criança/jovem com TEA. O estudo, profissionalização e a sensibilidade devem estar presentes no cotidiano para que haja uma boa atuação pedagógica.

Palavras-Chave: Autismo; Inclusão; Escolas

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) constitui-se em um conjunto de características específicas que afetam o desenvolvimento de diversas maneiras, causando comprometimentos principalmente na área de habilidades sociais. Os indivíduos com autismo geralmente apresentam padrões restritos de atividades, interesses limitados e comportamentos muitas vezes incompreendidos. É um transtorno que causa um atraso no desenvolvimento da criança e compromete principalmente sua comunicação. A maioria

dessas crianças nasce aparentemente sem nenhuma disfunção mas, já nos primeiros meses de vida, às vezes até os cinco anos, começam a surgir os primeiros sintomas.

A síndrome do autismo pode ser encontrada em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu até agora provar nenhuma causa psicológica, ou no meio ambiente destas pessoas que possa causar o transtorno.

Geralmente o Autismo é diagnosticado por médico neuropediatra, por psicólogo ou por psiquiatra infantil. Mesmo assim é um diagnóstico complexo pois depende de muitas particularidades e um estudo aprofundado para reconhecer e fazer as intervenções e o encaminhamento correto. Portanto, é essencial que todas as pessoas envolvidas com a criança conheçam alguns sintomas, características deste transtorno.

Considerando que, atualmente esta seja uma das patologias mais estudadas e debatidas, o autismo tem ainda suas causas desconhecidas. Independente da visão que se tenha sobre o Autismo, não há como separar o desenvolvimento cognitivo, do afetivo e social. Torna-se essencial que se apresentem maneiras nítidas e formas de abordagens socioeducativas às crianças autistas.

Buscando responder algumas indagações e auxiliando famílias e prática Pedagógica dos Educadores, este Artigo terá como objetivo esclarecer e levar à reflexão sobre o tema. O trabalho foi baseado em uma metodologia de Pesquisa Bibliográfica cujos embasamentos teóricos fundamentaram um estudo mais aprofundado referente ao tema. Ao longo deste texto será apresentado um breve histórico sobre a jornada e as primeiras descobertas e definições sobre o Autismo.

O texto seguirá abordando as causas, principais características e sintomas desta deficiência.

Diagnosticado pelo profissional especializado, serão abordados os tipos de tratamentos para auxiliar o desenvolvimento e a socialização para uma vida com mais autonomia da criança/ adulto autista.

Diante de todas estas informações, este artigo visa esclarecer importância do trato social desta criança, onde serão abordados a importância da inclusão e do acolhimento da família e da escola para um melhor avanço no desenvolvimento, oportunizando possibilidades de novas aprendizagem e conquistas do universo da criança

HISTÓRICO SOBRE O AUTISMO

Historicamente, a psiquiatria demorou muito para reconhecer patologias em crianças. Somente em 1867, Maudsley, um importante psiquiatra britânico daquele período incluiu em seu *Physiology and Pathology of mind* (*fisiologia e patologia da mente*), um capítulo somente para crianças, denominado de “ *Insanidade no início da vida*”.

A palavra autismo vem da raiz grega “autos” que quer dizer em si mesmo. Este termo foi utilizado pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner, psiquiatra infantil americano. Descreveu o problema com o nome de *Early Infantile Autism* (Autismo Infantil Precoce). Kanner utilizou esse nome porque as crianças autistas passam por um estágio em que são bastantes voltadas para dentro de si e não demonstram muito interesse pelas pessoas.

Kanner dentro de um período de dois anos classificou o autismo em duas formas: primário (aquele que ocorre desde o nascimento) e o secundário (se manifesta após alguns anos). Durante algum tempo o autismo era chamado de Síndrome de Kanner, em sua homenagem. Ele define os distúrbios do contato afetivo como um autismo extremo, tendo como características a obsessividade. Neste período, o autismo é relacionado a fenômenos esquizofrênicos.

Após algumas reflexões, (1949) Kanner define o autismo infantil precoce, caracterizando-o por dificuldade profunda no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações, uma ligação focada em objetos e a presença de uma fisionomia inteligente, com uma linguagem não convencional. Nesta fase o Autismo ainda está relacionado à esquizofrenia infantil.

Em 1944, Hans Asperger estudou um grupo de crianças. Essas crianças igualmente assemelhavam-se às descrições de Kanner. Igualmente mencionou que muitas crianças eram desajeitadas e diferentes das crianças consideradas normais em termos de habilidades motoras finas.

No início dos anos 50, Rank desenvolveu o conceito “ criança atípica, como designação abrangente para as crianças que apresentavam sinais de “ fragmentação do ego”, em associação próxima com psicopatia materna. Ele surgiu um “saco de gatos”, em que diferentes patologias manifestadas por sintomas de início precoce, como a psicose da infância, a esquizofrenia da infância, autismo e deficiência mental, poderiam ser incluídas

Em (1958), Hilde Mosse, foi uma das mais importantes defensoras da diferenciação entre Autismo, psicose e esquizofrenia.

Foi somente na década de 60 que profissionais da área da saúde passaram a considerar mais seriamente outras formas de compreender o Autismo.

Em 1964, Bernard Rinland, descreveu o Autismo infantil como doença neurológica com possível origem em alteração funcional da formação ativadora. Ele havia diagnosticado o seu filho como portador de autismo infantil em um momento em que os profissionais médicos não estavam familiarizados com este diagnóstico.

Rutter, em 1971, destacava que diversos estudos analisando os pais de autistas e de crianças não autistas com outras dificuldades de linguagem não mostravam diferenças significativas. Ainda assim, se defendia que, embora não tivesse origem em influências psicogênicas, como ocorre em qualquer outra criança, circunstâncias ambientais podem influenciar no sentido de desenvolver limitações secundárias.

Em 1980, a Academia Americana de Psiquiatria publicou a terceira edição de seu manual estatístico e diagnóstico, denominado de DSB-III. Neste manual, o autismo foi incluído, pela primeira vez, na categoria transtornos invasivos do desenvolvimento. A criação deste conceito visava, sobretudo, à diferenciação do autismo da esquizofrenia infantil, “da psicose infantil” e dos “transtornos específicos do desenvolvimento”. O Autismo foi considerado como uma forma grave da psicopatia, com distúrbios evolutivos iniciados precocemente e com comprometimento de linguagem e de comunicação, das habilidades sociais e cognitivas.

A distinção entre autismo e esquizofrenia infantil foi bem estabelecida por Leonora Petty e seus colegas (1984), destacando que o autismo geralmente tem início mais precoce (do nascimento até os três anos) do que a esquizofrenia da infância (predominando após os cinco anos)

Segundo STELZER, 2010 p.31,

Na metade da década de 90, a grande maioria dos pesquisadores da área já aceitava que o autismo infantil era uma doença neurológica orgânica, sem componente psicogênico, com etiologia genética muito importante. No momento, verificou-se um crescimento assustador do número de pessoas portadoras de Autismo nos EUA. O aparente aumento na incidência deste transtorno foi interpretado inicialmente como resultados de fatores ambientais. Ainda assim, diversos pesquisadores, neurologistas e psicólogos acreditam que este aparente aumento seja decorrente da melhora dos critérios de diagnóstico e do maior conhecimento médico. (STELZER, 2010 p.31)

DEFINIÇÕES

Existem atualmente três definições de autismo que estão sendo amplamente usadas, cujo teor segue, textualmente, para mostrar o consenso a que já se chegou.

a) A *National Society for Autistic Children*:

“Autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida, é incapacidade, e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acontece cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas.

É uma enfermidade encontrada em todo o mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar autismo”.

b) A da *Organização Mundial da Saúde*:

“Autismo Infantil é uma síndrome presente desde o nascimento e se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por repostas anormais e estímulos auditivos ou visuais e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer. E quando isto acontece nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. O comportamento é ritualístico e pode incluir rotinas de vida anormais, resistência a mudanças, ligação a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado.”

c) A da *Associação Americana de Psiquiatria*:

Foi apresentada no “*Diagnóstico and Statistical manual of Mental Disorders* e diz: “Autismo Infantil: as características essenciais são a falta de expansividade a outras pessoas (autismo); marcante lesão na capacidade comunicativa e respostas bizarras a aspectos diversos do meio ambiente, todas com manifestação antes dos 30 meses de idade. Pode ser associado a doenças orgânicas, como rubéola congênita ou Fenilcetonúrias. Nesses casos registram-se dois diagnósticos: a síndrome comportamental e a doença física.

As três definições aqui apresentadas mostram como diversas associações profissionais têm um consenso bastante parecido quanto a esta doença tão complexa.

É interessante observar como a “National Society for Autic Children” (EUA), cujos membros têm filhos ou parentes próximos autistas; a Associação Americana de Psiquiatria, que congrega os profissionais mais bem equipados tecnicamente para estudar a síndrome; a Organização Mundial de Saúde, que reúne especialistas e estudiosos do mundo inteiro e a Nacional Autistic Society”, que congrega pais de profissionais ingleses, chegaram a definições semelhantes de maneira independente, avaliando continuamente os dados científicos observações e estudos atuais. Não reflete, em nenhum momento, uma “opinião pessoal” ou “resultado de um tratamento novo” ou um relato de um caso”, mas sim com profundo valor científico que serviram de grande valia para nossa maior compreensão, trazendo uma visão mais clara e atual tornando mais sensível o nosso olhar diante deste assunto tão complexo e delicado que é o *AUTISMO*.

CAUSAS

Ainda hoje muito pouco ou quase nada se sabe sobre as causas do autismo. Cientistas ainda estudam e sugerem pesquisas em torno deste distúrbio. Até então eles conseguiram chegar a alguns fatores possíveis causadores do autismo:

Ex: rubéola materna, não tratada, meningite, tuberculose, exposição química, encefalite, predisposição genética.

Não se sabe por que acontece o atraso no desenvolvimento da criança. O que se sabe de fato é que se dá devido ao comprometimento neurológico central, com alterações no funcionamento de enzimas que levam a células cerebrais não funcionarem adequadamente, acarretando problemas diversos.

As pesquisas estão sendo feitas cada vez mais frequentes para se desvendar os mistérios e as dúvidas sobre o tema.

CARACTERÍSTICAS

Os sintomas do Autismo se manifestam sempre antes dos 30 meses de idade.

Pais de filhos únicos podem não perceber o problema até o compararem a outras crianças, analisar as diferenças nos vários aspectos comportamentais da faixa etária.

Este distúrbio é crônico, é cerca de três vezes mais comum em meninos do que em meninas.

A **Associação Americana de Psiquiatria** aponta alguns Critérios Diagnósticos de Autismo Infantil:

Primeiros sinais:

Se uma criança for autista de nascença, pode ser bastante difícil para alguém de fora perceber, nos primeiros meses, que há algo de errado. Às vezes a mãe tem uma sensação estranha de que o seu bebê é diferente de alguma forma, mas não é capaz de definir o que está errado. O bebê autista talvez não mostre todos os pequenos sinais de consciência da presença da mãe que um bebê normal tem desde cedo.

Alguns bebês quase nunca choram, mesmo quando com fome. Não estende o bracinho ou se fazem prontos para serem pegos no colo quando sua mãe se aproxima. Frequentemente não se interessam em sentar e olhar o mundo a sua volta. Não mostram coisas para seus pais, nem demonstram interesse, não estendem a mão para a comida colocada à sua frente.

A partir de um ano:

Se os pais não se preocupam com seu filho enquanto ele era bebê de colo, quando alcança o segundo ano de vida os problemas se tornam bem mais óbvios. A criança não começa a falar na época esperada.

A criança pode ignorar completamente barulhos fortes, mas pode se incomodar tapando os ouvidos desesperadamente.

Ela pode se interessar por um barulho de um brinquedo, porém pode ignorar um chamado por uma pessoa mesmo quando chamam pelo seu nome.

Criança autista não tem interesse em linguagem porque não entendem o seu significado

As deficiências básicas do autismo tornam difícil ou impossível para a criança encontrar algum significado em suas experiências, apesar de ela ser capaz de ouvir, ver sentir, cheirar e ter paladar com perfeições. Isso causa uma variedade de problemas de aprendizagem.

Quase sempre aprendem a falar tarde e algumas nunca chegam a fazer isto. Nos primeiros anos de vida a única forma de comunicação que elas têm é gritar até que alguém descubra o que querem. Em um estágio um pouco mais adiantado, a criança pega no braço do adulto e o levam até o objeto desejado. Aquelas que aprendem a falar começam repetindo palavras que as outras pessoas dizem ou repetem as terminações como se fosse um eco. Também não tem controle da altura do tom de sua voz, ora muito alto ora quase sussurrando.

No que se refere ao uso da visão, a criança pode ignorar coisas que seriam de grande importância, mas ficar fascinada por algo muito simples. Por exemplo: em uma festa de aniversário, a criança passa por uma multidão direta sem percebê-las como se não existissem, porque enxergou um pedacinho de papel brilhante em um cantinho do chão. A mesma criança pode ficar em transe olhando fixamente uma lâmpada, mas se encolher e cobrir os olhos com um a luz fraca de “flash” fotográfico.

As crianças autistas tentam compensar sua deficiência explorando o mundo através dos sentidos de tato, paladar e olfato. Algumas crianças parecem não sentir dor e podem ignorar socos e empurrões. Podem andar sem roupa nenhuma sem sentir frio nas baixas temperaturas até os quatro ou cinco anos de idade. Costumam ter movimentos esquisitos e estereotipados. Pulam para cima e para baixo, rodam em círculos, andam nas pontas dos pés, ficam balançando os braços e pernas como se fosse bebê.

Elas são ágeis nos movimentos, entretanto quando tentamos lhes ensinar movimentos que requerem controle motor como pular, andar num pé só, dançar, nadar ou jogar bola apresentam problemas. Uma observação curiosa é que algumas crianças não têm a menor noção de orientação espacial. As que sabem desenhar produzem desenhos de cabeça para baixo. Possuem dificuldades ao aprender a se vestir.

Segundo os apontamentos de (Schwarstzman, J. S, 1995 p.46)

Isolamento Social- A criança autista parece não perceber a presença de ninguém. Por isso é que alguns autores usam expressões como “crianças do mundo da fantasia” ou “a criança numa redoma de vidro”.

Talvez esse comportamento seja uma consequência secundária das dificuldades de comunicação do autista. Aqueles que aprendem a falar tendem a se tornar mais amistosos e sociáveis.

Resistência a mudanças- O autista vive em um mundo confuso, se apegando às poucas coisas que consegue entender. Elas gostam de manter a mesma rotina. Uma alteração desta rotina pode gerar raiva, gritos. Também são apegados a objetos de sua preferência, geralmente objetos sem valor. Ex: garrafas vazias, tampinhas, caixas vazias, sacolas, etc.

Ausência de fantasia ou brincadeira de “faz- de- conta”- Devido às suas deficiências básicas de desenvolvimento, crianças autistas não são capazes de tomar parte das atividades lúdicas. Elas gostam e tem facilidades em brincar com brinquedos de montar, mas suas brincadeiras sociais são muito limitadas. Brincadeiras envolvendo imaginação raramente se desenvolvem. As crianças mais deficientes costumam ficar sentadas,

balançando-se para frente e para trás ou até mesmo se machucando se não forem feitas tentativas de envolvê-las em atividades mais construtivas.

Comportamentos socialmente inapropriados - Crianças autistas geralmente têm problemas de comportamento graves, pelo menos dos dois aos cinco anos de idade. Como não tem noção nenhuma de regras sociais mais básicas costumam gritar na rua, sair correndo, agarrar coisas em lojas, rasgar papéis riscar paredes, chutar ou morder outras pessoas ou a si próprias. Comportam-se extremamente imaturas. São necessários anos de cuidadosa educação até que possam aprender a se comportar em casa e em público.

TRATAMENTO

Na verdade, não existe um tratamento específico.

Os profissionais que mais cedo poderiam fazê-lo, como os pediatras ou médicos clínicos da família, mas não o fazem, pois o autismo ao invés de ser descrito em termos comportamentais descritivos e objetivos é apresentado em linguagem analítica, sendo de difícil interpretação.

Como grande parte do comportamento dos autistas é observada no desenvolvimento da criança normal, isto dificulta o diagnóstico fazendo com que algumas sejam reconhecidas após o 3º ano de vida.

Na prática, a postura geral é a de “esperar para ver” o que ocorre mais por parte do profissional do que por parte dos pais. Com isto o comportamento anormal é considerado apenas como imaturidade, postergando um encaminhamento precoce.

Os pais não têm a menor obrigação de saberem os padrões de desenvolvimento normal de uma criança. Esta família deve ser orientada no caso de filho único. Já quando os pais já possuem um filho, o fator comparação facilita consideravelmente a uma possível diferença e partindo daí a busca de informações com profissionais e possíveis tratamentos adequados.

A função do diagnóstico não é dar um nome ou um rótulo à criança. Ele é um ponto de partida para a intervenção e para a determinação de uma estratégia de tratamento.

Quanto mais nova a criança, maior a sua plasticidade neuronal. A criança pequena está muito mais aberta, sensível e responde mais rapidamente a qualquer estimulação por parte de outra pessoa e do ambiente.

Na medida em que passa o tempo a criança estabelece formas de agir cada vez mais rígidas e resistentes às intervenções.

Como o autista pode variar muito na sua capacidade intelectual, compreensão e uso da linguagem, estágio do desenvolvimento, grau de gravidade da doença, estrutura familiar, qualquer método de tratamento utilizado pode funcionar para uma criança e não para outra.

Cada um dos diversos métodos consegue melhorar um sintoma específico, mas não o eliminar completamente.

Os pais e as crianças se beneficiam, acima de tudo, de um plano em longo prazo, com orientações claras e específicas.

Entre os tratamentos podemos destacar: “Psicoterapia individual, psicanálise, terapia familiar, modificação de comportamento, terapia da palavra, terapia do abraço, educação especial, educação especial, tratamento residenciais, tratamento medicamentoso, estimulação sensorial, musicoterapia, ludoterapia, ecoterapia.

A FAMÍLIA E O AUTISMO

Quando nasce um filho, os pais fazem muitos planos, criam expectativas e sonhos

O nascimento de um filho com algum tipo de deficiência ou doença ou o aparecimento de alguma condição excepcional significa uma destruição dos sonhos e das expectativas que haviam sido gerados em função dele. Durante a gravidez, e mesmo antes, os pais sonham com “aquele filho ideal”, que será bonito, saudável, inteligente, forte e superará os limites: aquele filho que realizará tudo que eles não conseguiram alcançar em suas próprias vidas. O nascimento de um filho portador de deficiência implica reajustamento destas expectativas, planos e a vivência de situações críticas e sentimentos difíceis de enfrentar. O início do convívio com uma criança autista coloca a família durante de uma realidade que ainda lhe é desconhecida e que só deixará de sê-la quando esta for capaz de entrar em contato consigo própria, o que significa a aceitação das situações então estabelecidas.

Segundo, FONSECA, 2000,p12.

É nesse momento que a família se depara com seus próprios preconceitos, que poderão caminhar para uma rejeição ou para a aceitação do Autismo. Poder aceitar é enxergar a realidade, sendo esse o ponto de partida que possibilitará a criação de instrumentos capazes de interferir e, assim, até modificar a realidade. Do contrário ficará sempre

adiado o contato com o autismo, por ser este muito doloroso (FONSECA,2000, p.12)

Segundo FONSECA ,2000, p.21,

É preciso que a família se dispa de sua onipotência, de sua necessidade de ficar se penitenciando, ou mesmo buscando um culpado para a situação, porque o futuro está relacionado não somente aos aspectos individuais, mas também a outros fatores que extrapolam a capacidade da família de controlá-los totalmente. E queira ou não, haverá margem para o imponderável. FONSECA,2000 p.21.

Esse longo processo de dúvida, indecisão e insegurança só faz aumentar a dor quando a verdade é reconhecida. Vem o processo de busca por diagnóstico. Esta busca é árdua. Quando o diagnóstico aparece, a primeira reação é reação de negação. Existem pais que vivem na negação não ultrapassam esta fase nunca.

O autismo, mais que um problema que afeta a uma pessoa, é um problema que afeta toda a família. Certamente, ter um filho autista pode ser uma das experiências mais marcantes para os pais em particular, também para os filhos. Leva família a graves tensões e por momentos pode parecer o fim do mundo. Muitos têm conseguido vencer, e suas experiências ajudam a outros a enfrentar a maior fonte de preocupação, que é o medo ao desconhecido.

Refletir e mudar são as chaves imprescindíveis para as famílias que buscam harmonia. À família cabe buscar informações, procurar um profissional que lhe transmita confiança e que os oriente ao tratamento mais adequado ao seu nível de dificuldade, coordenando este tratamento. Caminhar numa parceria pensando exclusivamente no melhor desenvolvimento e autonomia da criança.

O AUTISMO E A INCLUSÃO- UM DESAFIO

As pessoas portadoras do Autismo têm os mesmos direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e outras leis do país, que são garantidos a todas as pessoas.

Também tem todos os direitos previstos em leis específicas para pessoas com necessidades especiais (Leis 7.853/89 , 8.742/93, 8.899 /94, 10.048/2000, 10.098/2000, entre outras), bem como em normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das pessoas com Deficiência Além disso,

enquanto crianças e adolescentes possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e quando idosos, ou seja, maior de 60 anos, tem os direitos do Estatuto do idoso (Lei 10.741/2003).

A constituição Federal assegura que a educação é direito de todos e dever do estado e da família e que será ministrada com base em vários princípios, entre os quais a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (arts. 205 e 206). Em seu artigo 208, inciso III, determina que “ o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado dos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É preciso se atentar: educação *especializada* não é sinônima de educação segregada. A existência de trabalho fora da sala de aula regular poderá ser admitida exclusivamente como segunda opção para os casos que se fazem necessária. O mais saudável é oferecer ao aluno convivência com os demais. Há de se analisar caso a caso, de forma honesta e criteriosa. Levando-se em consideração os princípios de dignidade da pessoa, do respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, princípio da convivência justa, princípio da solidariedade, princípio da isonomia e princípio da *não discriminação*.

Em verdade, nosso ordenamento jurídico está aparelhado para, inclusive, proibir a discriminação. A própria Constituição Federal determina que a *lei puna qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais*. (Art. 5º, XLI).

Segundo ROSA (2008,p.275)

Como base nesta fundamentação teórica é essencial que a escola e professores devem adequar-se ao aluno, providenciando meios e recursos ue garantam efetivamente a sua aprendizagem, entendendo ser função dela essa garantia. A escola, enquanto espaço social precisa ser recriado, e é nela que precisam estar presentes a ousadia, a criatividade, sonhos e as diferentes falas, ou seja, é preciso criar uma escola que acredita nas possibilidades de seus alunos. (ROSA,2008, p.275).

A formação e a capacitação dos profissionais docentes é ponto fundamental para o ensino que atende diferentes especificidades educativas especiais e que, para sua efetivação, necessitam de profissionais comprometidos e competentes na sua ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o Autismo possibilitou um melhor entendimento desde a sua história, as características do comportamento da criança Autista e suas consequências sociais, principalmente no âmbito escolar. A inclusão desta criança nas escolas regulares é de direito garantido por lei e este passa a ser um desafio tanto para a família como para os componentes da instituição. De acordo com as pesquisas bibliográficas levantadas, para que o processo inclusivo ocorra da melhor maneira é necessário o trabalho de todos os envolvidos.

O trabalho escolar inclusivo não deve focar-se nas dificuldades apresentadas pela criança autista, mas em suas potencialidades, valorizando sua autonomia e capacidade.

A relação família-escola é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois através de tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão, pois a comunicação da família junto à escola vem só a contribuir, contribuindo assim para o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente.

Embora os docentes sejam especializados na área, é de fundamental importância que a escola proporcione a capacitação dos mesmos, com formações continuadas adequadas às necessidades, pois o papel do professor é primordial para o processo de inclusão escolar. Logo, é necessário que os docentes se proponham a assumir tal desafio, pois todos são beneficiados com a inclusão.

Então, é preciso que escola proporcione aos pais e a toda comunidade escolar sobre o que é o autismo, para que além dos professores os mesmos possam ter conhecimento acerca do assunto, a escola está inserida em um contexto social e que nem todos possuem entendimento da importância da inclusão de crianças autistas no ambiente escolar.

É importante o olhar atento do professor ao comportamento do aluno autista para que saiba quando algum estímulo está sendo positivo ou negativo, visto que é a partir de tal observação que o profissional poderá intervir da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

Lei nº 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Brasília: Congresso Nacional.1996. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

Lei nº 13.146 de julho de 2015, **Lei da Inclusão Nacional Brasileira**. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

Revista Ciranda da Inclusão , **O Autismo, um arco íris de possibilidades** , mai . 2010, Rosemeire Murato e Marília de Andrade.

STELZER , Fernando Gustavo **“Uma pequena história sobre o Autismo,** Caderno Pandorga, Volume , jun .2010.

FONSECA, Cláudio Duarte ; YOSHIJINNA, Marta Midori, & Colaboradores- **Autismo-Orientação para os pais-** Ministério da Saúde ; Brasília ,2000

SCHWARSTZMAN, J. S. Assunção, F.B. Jr. e Colaboradores. **Autismo Infantil,** Memnon Edições Científicas Ltda. São Paulo, 1995.



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA



ELIANA GASQUES RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela UNG (2005); Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Ed. Inclusiva pela UNESP (2015); Professor de Ensino Fundamental I - na EMEF Philó Gonçalves dos Santos e EE Prof Ulysses Sanches Ramires.

RESUMO

O uso de recursos concretos para o ensino da matemática é uma realidade muito presente nos anos iniciais do ensino fundamental. Para além de um conjunto de técnicas e conceito a serem abstraídos, a construção do saber matemático pode ser realizada por meio do uso de instrumentos que potencializam as habilidades necessárias à organização de uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, compreender a importância dos jogos como recurso didático ao ensino da matemática torna-se o principal objeto de reflexão do presente artigo.

O uso de recursos concretos para o ensino da matemática é uma realidade muito presente nos anos iniciais do ensino fundamental. Para além de um conjunto de técnicas e conceito a serem abstraídos, a construção do saber matemático pode ser realizada por meio do uso de instrumentos que potencializam as habilidades necessárias à organização de uma aprendizagem mais significativa. Neste sentido, compreender a importância dos jogos como recurso didático ao ensino da matemática torna-se o principal objeto de reflexão do presente artigo.

Palavras-chave: ENSINO-APRENDIZAGEM ; MATEMÁTICA ; JOGOS ; RECURSO DIDÁTICO.

INTRODUÇÃO

A mediação da aprendizagem por meio de práticas que favorecem o desenvolvimento pleno do estudante é uma necessidade e o uso de jogos na escola permeia o estudo nas mais variadas áreas do conhecimento. O que antes parecia algo novo, ainda não utilizado pelos educadores tornou-se uma importante ferramenta ao ensino e um dos recursos mais admirados entre dos estudantes nas mais variadas idades. Da Educação Infantil ao Ensino Médio são muitas as experiências realizadas, demonstrando ser essa uma realidade que tende a crescer e a assumir lugar de destaque em especial nas aulas de matemática.

O uso de jogos pressupõe uma concepção que considere o planejamento de ações que superem um modelo tradicional no qual somente a abstração e resolução de exercícios eram tidas como aceitáveis. No processo ensino-aprendizagem trata-se de criar condições para que o aluno possa aprender com atenção e interesse, desenvolvendo competências e habilidades para resolver criticamente os problemas. Essa mudança torna possível a observação, a análise, o levantamento de hipóteses, a argumentação e organização imprescindíveis à estrutura do raciocínio lógico, como bem afirma as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Matemática da Universidade Estadual Paulista – UNESP:

Para um trabalho sistemático com jogos é necessário que os mesmos sejam escolhidos e trabalhados com o intuito de fazer o aluno ultrapassar a fase da mera tentativa e erro, ou de jogar pela diversão apenas. Por isso, é essencial a escolha de uma metodologia de trabalho que permita a exploração do potencial dos jogos no desenvolvimento de competências e habilidades, como cálculo mental, raciocínio lógico e intuitivo, o que pode ser feito por meio da metodologia de resolução de problemas. Desenvolvendo a capacidade de resolver problemas, o aluno consegue compreender um problema, estando apto a arquitetar um plano, executá-lo e desenvolver a avaliação crítica. (BRITO, 2014.)

Os Parâmetros Curriculares afirmam ser esta uma realidade a ser valorizada, uma vez que ao jogar os alunos se apropriam das situações de aprendizagem ao vivenciarem situações e perceberem regularidades que favorecem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, morais e sociais.

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a

perceber regularidades. Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações. Além disso, passam a compreender e a utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão favorece sua integração num mundo social bastante complexo e proporciona as primeiras aproximações com futuras teorizações. Em estágio mais avançado, as crianças aprendem a lidar com situações mais complexas (jogos com regras) e passam a compreender que as regras podem ser combinações arbitrárias que os jogadores definem; percebem também que só podem jogar em função da jogada do outro (ou da jogada anterior, se o jogo for solitário). Os jogos com regras têm um aspecto importante, pois neles o fazer e o compreender constituem faces de uma mesma moeda. A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico. Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver. (BRASIL, 1997, 35-36).

Trata-se, portanto, de identificar quais as possibilidades que os jogos apresentam ao ensino, ressignificando as práticas e concepções dos educadores. Ter jogos como recursos didáticos exige uma atenção especial à forma como eles serão apresentados aos alunos e utilizados como mediadores da aprendizagem. Cada jogo apresenta um objetivo a ser alcançado, envolve raciocínio, estratégia, compartilhamento de ideias, desafios e superações, enfim, algo que não pode ser desconsiderado. Neste sentido, segundo Smole (2007, p. 10):

O jogo na escola foi muitas vezes negligenciado por ser visto como uma atividade de descanso ou apenas como um passatempo. Embora esse aspecto possa ter lugar em algum momento, não é essa a ideia de ludicidade [...] porque esse viés tira a possibilidade de um trabalho rico, que estimula as aprendizagens e o desenvolvimento de habilidade matemáticas por parte dos alunos.

A natureza do jogo está na possibilidade de conter em si a capacidade de projetar possibilidades e com elas alcançar resultados que estimulam a participação. Trata-se de um diálogo entre o lúdico e o educativo, tão necessário ao desenvolvimento das habilidades matemáticas.

O JOGO E SUA FUNÇÃO EDUCATIVA

As mais diversas culturas nas mais variadas épocas encontraram nos jogos uma forma de se expressar. Por meio deles identificaram formas de entender o mundo e tornaram possível representar socialmente um conjunto de realidades que são ressignificadas a cada geração.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção cultural de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem desses jogos [...] a tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas, e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. (KISHIMOTO, 1993, p. 15)

Por se tratar de um dado histórico, essa realidade por si já justifica a presença do jogo na escola não somente como um elemento a mais, mas como um recurso que potencializa não somente a aprendizagem do aluno a própria organização da prática pedagógica. Todo ato educativo é intencional e objetiva favorecer o acesso aos conhecimentos de forma que os estudantes possam dele se apropriar tanto para resolver problemas quanto para avançar na construção de novas bases científicas. A este respeito, Smole (2007, p. 10) afirma: por permitir ao jogador controlar e corrigir seus erros, seus avanços, assim como rever suas respostas, o jogo possibilita a ele descobrir onde falhou ou teve sucesso e por que isso ocorreu. Essa consciência permite compreender o próprio processo de aprendizagem e desenvolver a autonomia para continuar aprendendo.

A função educativa do jogo toma forma à medida que o sujeito aprendiz consegue pensar criticamente e potencializa duas habilidades de cooperar, de participar, de aceitar novas perspectivas, de aprimorar seu jeito de ser e estar no mundo, alcançando novas aprendizagens. Em relação à matemática, a forma de propor e de explorar este recurso abarca um conjunto bem variado de objetivos, materiais e habilidades que ao serem bem planejados influenciam positivamente tanto no modo de ensinar quanto no modo de aprender.

Essa metodologia representa, em sua essência, uma mudança de postura em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, ao adotá-la, o professor

será um espectador do processo de construção do saber pelo seu aluno, e só irá interferir ao final do mesmo, quando isso se fizer necessário através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. Ao aluno, de acordo com essa visão, caberá o papel daquele que busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no decorrer do processo (BORIN, 1998, p.10-11).

Ao criar contextos significativos e envolventes assume-se uma nova perspectiva educacional na qual o aluno se apropria dos conhecimentos ao realizar experiências que atendem às suas expectativas. Ao jogarem os alunos organizam estratégias e resolvem problemas que possibilitam ao educador realizar intervenções coerentes com o que o aluno já sabe e com o que ele precisa aprender.

A EXPERIÊNCIA COM JOGOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao planejar o trabalho com jogos no ensino da matemática é preciso ter clareza dos procedimentos e das regras a serem apresentados aos alunos para que eles possam aprender. Assim sendo, ao selecionar o tipo de recurso que melhor atende ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é importante reconhecer o quanto cada jogo possibilita que os alunos aprendam entre si, interpretando regras e se organizando em um determinado tempo e espaço. Sobre isto, os estudos realizados pelo Laboratório de Matemática da Universidade Estadual Paulista – UNESP¹ apresentam contribuições ao elencar jogos que podem ser utilizados no ensino fundamental e que abordam variados objetos do conhecimento. São eles:

AVANÇANDO COM O RESTO



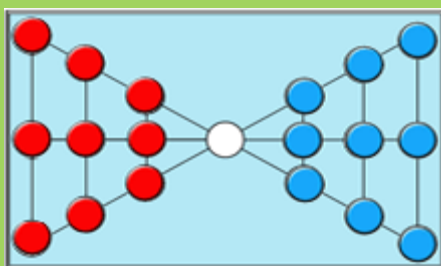
OBJETIVO: Chegar em primeiro lugar ao espaço com a palavra FIM.

MATERIAL: Tabuleiro (ao lado) e 1 dado de 6 faces.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver o cálculo mental com divisão e multiplicação e perceber o papel do 0, do 1 e do resto em uma divisão.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

BORBOLETA



OBJETIVO: Capturar todas as peças do adversário.

MATERIAL: Tabuleiro e 18 peças (9 de cada cor).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver o raciocínio lógico e intuitivo.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

BUM



OBJETIVO: Não dizer o múltiplo de um número na sequência.

MATERIAL: -

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Raciocínio rápido, múltiplos de um número.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
 Acesso em: 15. ago. 2018.

BUSCANDO SOMAS IGUAIS

Números retirados					Pontos obtidos
	2	6	7	9	
1, 2, 3, 5	2	1	5	3	
Soma →	4	7	12	12	1
9, 1, 6, 1	9	6	1	1	
Soma →	13	13	13	13	10
1, 2, 4, 4	4	2	4	1	
Soma →	17	15	17	14	1
	Total de pontos				12

OBJETIVO: Obter, após cada rodada, o maior número de somas iguais.

MATERIAL: Tabela e 1 dado um dado com qualquer n° de faces.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
Desenvolver o cálculo mental envolvendo
adição e subtração, resolução de problemas.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#/departamentos/matematica>.
 Acesso em: 15. ago. 2018.

CINCO EM LINHA (ADIÇÃO)

15	19	12
23	17	32
51	11	14

34	27	38	32	47	66
26	29	31	42	36	51
70	30	33	35	29	44

OBJETIVO: Ser a primeira equipe a conseguir cobrir cinco números seguidos do tabuleiro maior, em qualquer direção (horizontal, vertical, diagonal).

MATERIAL: Tabuleiro e fichas (marcadores).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
Desenvolver estimativas, cálculo mental envolvendo adição e subtração, resolução de problemas.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
 Acesso em: 15. ago. 2018.

CINCO EM LINHA (MULTIPLICAÇÃO)

0	1	2	3	4
5	6	7	8	9

81	42	7	45	25	72
24	9	30	81	15	35
18	40	0	6	32	20
21	56	10	12	45	16
48	14	54	27	8	28

OBJETIVO: Ser a primeira equipe a conseguir cobrir cinco números seguidos do tabuleiro maior, em qualquer direção (horizontal, vertical, diagonal).

MATERIAL: Tabuleiro e fichas (marcadores).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver estimativas, cálculo mental envolvendo multiplicação e divisão.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
 Acesso em: 15. ago. 2018.

CORRIDA DE MENOS

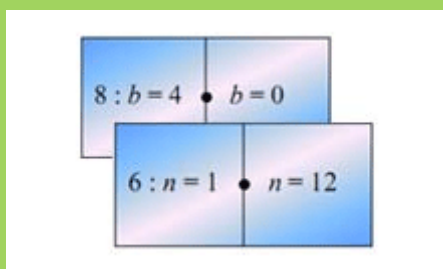
OBJETIVO: Alcançar a chegada.

MATERIAL: Tabuleiro, 4 marcadores (de cores diferentes) e 2 dados

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Resolver problemas que envolvam subtração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
 Acesso em: 15. ago. 2018.

DOMINÓ DAS OPERAÇÕES



OBJETIVO: Ser o primeiro a encaixar todas as suas peças.

MATERIAL: Dominó com operações.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Obter o domínio no cálculo mental usando as quatro operações fundamentais com números naturais.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

FECHE A CAIXA (ADIÇÃO)



OBJETIVO: Através do lançamento dos dados numéricos, somar os números obtidos e tentar cobrir os números entre 1 e 9

MATERIAL: Tabuleiro, 9 marcadores e 2 dados

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver o cálculo mental envolvendo adição e estratégias para vencer o jogo.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

FECHE A CAIXA (MULTIPLICAÇÃO)



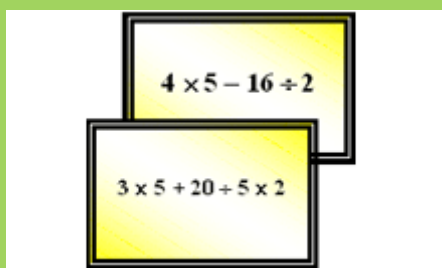
OBJETIVO: Cobrir todas as casas do tabuleiro.

MATERIAL: Tabuleiro, 40 marcadores e dois dados (1 de 6 faces e 1 de 10 faces).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver estimativa, cálculo mental envolvendo adição e multiplicação, manipulação algébrica.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
 Acesso em: 15. ago. 2018.

GINCANA MATEMÁTICA



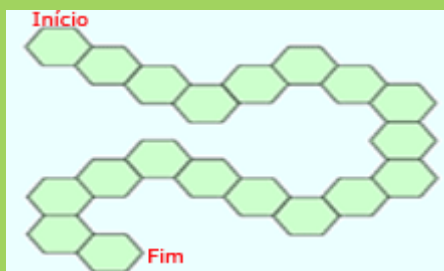
OBJETIVO: Obter mais pontos.

MATERIAL: Cartões com expressões numéricas.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
 Acesso em: 15. ago. 2018.

JOGO DA CORRENTE



OBJETIVO: Não marcar o último elo.

MATERIAL: tabuleiros e marcadores.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Elaborar estratégias para vencer o jogo, desenvolver o raciocínio lógico e intuitivo.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

JOGO DA TARTARUGA



OBJETIVO: Ser o primeiro a preencher o seu tabuleiro.

MATERIAL: 2 tabuleiros, marcadores e dois dados.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações de adição e subtração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

JOGO DO CARACOL



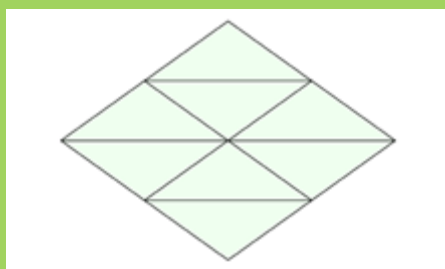
OBJETIVO: Ser o primeiro a preencher o seu tabuleiro.

MATERIAL: Tabuleiro, marcadores e dois dados.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações de adição e subtração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

JOGO DO LOSANGO ÍMPAR



OBJETIVO: Obter um número ímpar através da soma.

MATERIAL: Tabuleiro e marcadores numerados de 1 a 8.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver cálculo mental envolvendo a operação de adição.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

JOGO DOS CÍRCULOS



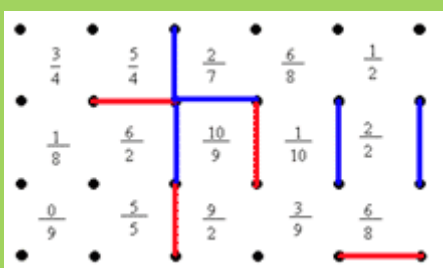
OBJETIVO: Marcar o último círculo.

MATERIAL: Tabuleiro e marcadores.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
Desenvolver o raciocínio lógico e intuitivo.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

JOGO DOS PONTINHOS



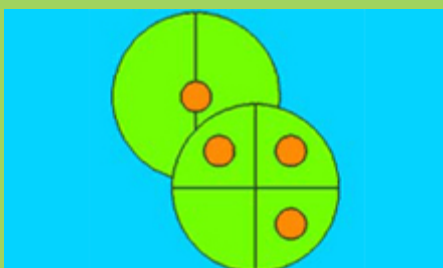
OBJETIVO: Somar mais pontos.

MATERIAL: Folha de papel com malha pontilhada e lápis.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações de adição e subtração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

LULU DO HAVAI



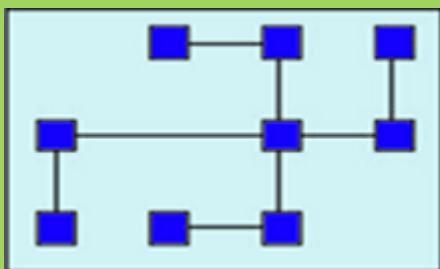
OBJETIVO: Obter a soma mais elevada no final de um número convencional de rodadas.

MATERIAL: Discos.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
Desenvolver o raciocínio lógico e intuitivo.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

SEMPRE 10



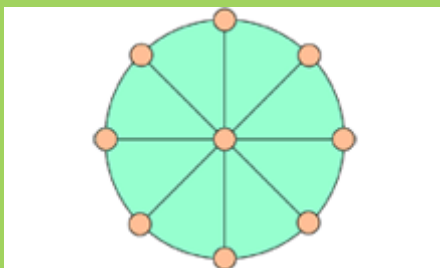
OBJETIVO: Colocar em cada ponto do tabuleiro as peças numeradas de 1 a 9.

MATERIAL: Tabuleiro e peças numeradas de 1 a 9.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações de adição e subtração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

SHISIMA



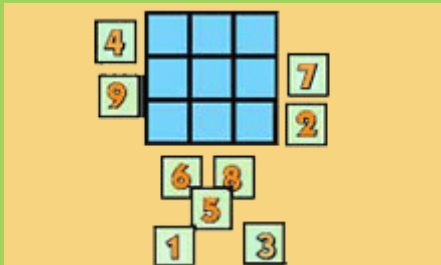
OBJETIVO: Colocar três peças em linha reta.

MATERIAL: Tabuleiro e 6 peças/marcadores (3 de cada cor).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver habilidades como a atenção e concentração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

SOMA 15 (QUADRADO MÁGICO)



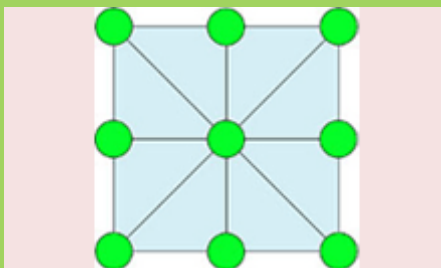
OBJETIVO: Obter soma 15

MATERIAL: 1 tabuleiro quadrado 3X3; - Peças numeradas de 1 a 9.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações de adição e subtração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

TAPATAN



OBJETIVO: Colocar suas peças em linha reta.

MATERIAL: Tabuleiro e 6 peças (3 de cada cor).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver o raciocínio lógico e intuitivo.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

TOMA TODO



OBJETIVO: Obter o maior número de peças possível.

MATERIAL: Pião em forma de hexágono e peças (fichas).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver o raciocínio lógico e intuitivo.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

TORRE DE HANÓI



OBJETIVO: Transpor os discos de uma torre à outra.

MATERIAL: Torres com discos (pode ser comprada em lojas especializadas).

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver habilidades como a atenção e concentração.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

TRINCA



OBJETIVO: Obter o maior número de trincas realizando as 4 operações básicas.

MATERIAL: 100 cartões numerados de 1 a 100.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:
Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações.

Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/#/departamentos/matematica>.
Acesso em: 15. ago. 2018.

ZIGUE-ZAGUE



OBJETIVO: Alcançar a linha de chegada realizando operações de adição e subtração.

MATERIAL: Tabuleiro numerado, 3 dados e 1 marcador para cada jogador.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Desenvolver cálculo mental envolvendo as operações de adição e subtração.

Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/#/departamentos/matematica>. Acesso em: 15. ago. 2018.

A importância da formação docente neste processo é fundamental. O professor é o principal mediador do acesso a este tipo de instrumento que em sala de aula vai sendo ressignificado. É preciso conversar com os alunos apresentando-lhes a proposta de trabalho. O aluno é motivado a realizar a atividade reconhecendo o quanto a sua postura e suas ideias podem favorecer o desenvolvimento da proposta. Também é importante que os alunos participem dos jogos várias vezes, incentivando a interpretação e a proposição de estratégias que mobilizem os conhecimentos adquiridos até o momento.

Segundo Barbosa (2009, p.2):

De acordo com as Diretrizes para o Ensino da Matemática (MEC, 2006), um dos desafios do ensino da matemática é a abordagem de conteúdos para resolução de problemas. Trata-se de uma metodologia pela qual o estudante tem oportunidade de aplicar conhecimentos matemáticos adquiridos em novas situações, de modo a resolver a questão proposta. Nos últimos 30 anos, tanto no Brasil como em outros países, pesquisas educacionais realizadas mostraram que os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem são muito mais complexos do que se acredita e concluiu-se que a matemática está ligada à compreensão e não apenas a conteúdos decorados.

O uso dos jogos na aprendizagem da matemática acompanha um processo pedagógico que busca reestruturar o ensino com orientações e recursos que permitam a

construção de conhecimentos a partir da resolução de problemas. Ao apresentar um determinado contexto de análise, estratégias são analisadas e utilizadas estabelecendo critérios que consideram o tempo de aprendizagem dos alunos, acolhendo suas dúvidas e valorizando suas conquistas. Cada um dos jogos indicados na pesquisa, neste sentido, busca orientar a realização de um trabalho que envolva os alunos ampliando o interesse deles pelos conteúdos a serem trabalhados, tornando possível a realização de experiências que vão sendo aprimoradas no tempo das aulas. A dinâmica escolar apresenta uma estrutura que necessita favorecer uma organização produtiva do tempo e os jogos se tornam importantes mediadores no campo do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem escolar é uma realidade que se concretiza por meio de mediações. É nas relações que se estabelecem entre os colegas e os professores que os conhecimentos são construídos, possibilitando que o sujeito possa conhecer variados tipos de linguagens e a partir delas constituir a sua identidade.

No contexto do ensino-aprendizagem da matemática as condições metodológicas que constituem o processo têm sido repensadas, uma vez que práticas tradicionais onde a abstração das explicações realizadas pelos professores e a realização de um conjunto de exercícios pelos alunos se tornava a única estratégia utilizada.

Com vistas a aprimorar cada vez mais as habilidades que compõem o raciocínio lógico, estudos afirmam ser importante validar os estudos por meio de experiências que sejam significativas, onde alunos e professores assumem conjuntamente a organização dos estudos.

Com suas hipóteses os alunos apresentam o que já sabem e sinalizam ao professor o que precisam aprender. Atento às formas como os alunos compreendem e utilizam os conhecimentos matemáticos os educadores podem planejar aulas que atendem às reais necessidades da aprendizagem, ajudando seus alunos a avançarem em suas estratégias no campo da resolução de problemas.

É diante desta nova postura que o jogo se apresenta como uma estratégia que amplia as possibilidades de professores e alunos construírem uma nova realidade em sala de aula em que o lúdico torna-se uma linguagem a ser valorizada.

Ao aprender jogando os alunos são orientados a pensar nas orientações de suas ações a partir das regras e dos objetivos a serem alcançados, utilizando para tanto os conhecimentos já sistematizados até o momento. Neste processo os alunos dialogam, questionam, superam as dificuldades ao compartilhar conhecimentos e, diante das situações que lhes são apresentadas, despertam o interesse e se tornam protagonistas do aprender.

Ao se tornar uma atividade escolar o jogo não somente modifica as estruturas ao se constituir em uma linguagem e em um recurso que garante condições ao ensino e a aprendizagem como também assume características que lhe são peculiares:

- *conhecimento e imaginação*: o jogo é uma representação e de forma simbólica possibilita a compreensão de aspectos da realidade.

- *construção de significados*: a experimentação favorece a reflexão e a resolução de dúvidas.

- *uso de estratégias*: apresenta regularidades que tem por objetivo orientar as ações.

- *compreensão das regras*: indica orientações que são validadas no processo.

- *resolução de problemas*: há um objetivo a ser alcançado.

A implementação de uma nova metodologia de trabalho no ensino da matemática é ressignificada à medida que novas práticas são assumidas e possibilitam tanto a alunos quanto a professores uma nova forma de conceber a construção de conhecimentos. Ao fazer a opção pela utilização de jogos como mediadores de aprendizagem é possível explorar diversos conteúdos e planejar intervenções sobre as estratégias utilizadas e aprimorar os raciocínios e linguagens utilizados pelos estudantes.

A relação de jogos apresentada pelo Laboratório de Matemática da Universidade Estadual Paulista – UNESP evidencia um conjunto de competências e habilidades que podem ser desenvolvidos a partir do uso de variados tipos de materiais, como tabuleiros, marcadores, torres, discos, cartões e fichas numeradas que ao serem utilizadas para multiplicar, dividir, classificar, comparar, potencializam o cálculo mental. Ao serem

motivados a se envolver com seus pares e com eles desenvolver estratégias de resolução os alunos fazem uso de conhecimentos já adquiridos, validam hipóteses e entendem não somente o jogo em si, mas a utilizar aqueles elementos em outras situações.

Jogos como o “AVANÇANDO COM O RESTO”, por exemplo, no qual o aluno necessita percorrer um tabuleiro realizando divisões possibilita o aprimoramento do cálculo a partir da análise das regras, a discussão das jogadas e a resolução de dúvidas coletivamente. O mesmo pode ser observado em jogos como “SEMPRE 10” e “SOMA 15”, que utilizam operações de adição e instigam o aluno a explorar hipóteses até alcançar o objetivo apresentado pelo jogo.

Para aprender o aluno mobiliza diferentes aprendizagens que envolvem desde a sua postura até os seus saberes. Ao desenvolver a habilidade da atenção e da concentração a “TORRE DE HANOI” desafia o aluno a refletir possibilidades e experimentar tentativas em função da necessidade de superar uma determinada situação inicial ao planejar novas jogadas.

Observa-se, portanto, nesse processo que a superação de um ensino voltado para procedimentos mecânicos que não tem significados e que desmotivam os alunos torna-se possível à medida que os educadores provocam os estudantes a se envolverem com a aprendizagem.

Relacionar os princípios e conceitos matemáticos com recursos lúdicos, como é o caso dos jogos, torna-se uma das bases sob a qual se sustenta uma nova forma de ensinar e de aprender. O que antes parecia algo destinado somente para quem detinha habilidades específicas começa a ser concebido como uma área de conhecimento que pode ser aprendida e utilizada desde a mais tenra idade. Desde pequenas as crianças utilizam linguagens, pensamentos e procedimentos matemáticos e ao longo dos anos de estudo no ensino fundamental suas habilidades e competências podem ser estruturadas de forma a garantir um papel ativo na construção deste conhecimento. A este respeito o jogo torna-se um recurso indispensável a ser valorizado na prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sandra Lucia Piola; CARVALHO, Túlio Oliveira. Jogos Matemáticos como Metodologia de Ensino Aprendizagem das Operações com Números Inteiros. Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2009.

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 3ª ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

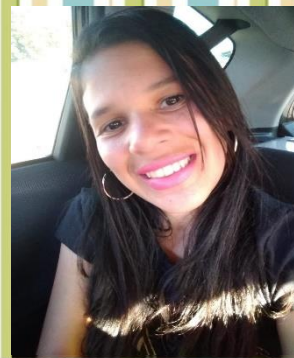
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): matemática. Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRITO. Laboratório de Matemática da Universidade Estadual Paulista – UNESP: 2014.

KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. Cadernos do Mathema: Jogos de matemática de 6 a 9 ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.





ELIANA SILVA LAURINDO

Professora de CEI (Educação Infantil) e EMEF (Fundamental II Educação Física). Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas. Este tema entende quais são os benefícios que a organização atinge mediante uma gestão de alta performance e construtiva, também compreende como os funcionários se sentem e produzem melhores resultados diante de diferentes formas de tratamento e posicionamento dos líderes em uma gestão democrática. Este tema é de fundamental importância para os líderes e gestores que buscam autoconhecimento e crescimento profissional com impacto positivo no desenvolvimento dos subordinados através de uma equipe mais integrada com seleção de pessoas através da análise de competências comportamentais e técnicas, treinamento e desenvolvimento através de um plano de sucessão. Com este trabalho conclui-se que a liderança construtiva é realizada através de comunicação clara e objetiva e um conjunto de atitudes estratégicas comportamentais e técnicas para influenciar pessoas.

Palavras chave: Liderança; Gestão democrática; Motivação

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o papel da liderança dentro das organizações e a importância da compreensão e conhecimento das competências, habilidades, atitudes comportamentais, emocionais e técnicas para liderar pessoas.

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), liderar é motivar os funcionários, dirigir as atividades dos outros, selecionar o canal de comunicação mais eficaz e resolver conflitos entre os membros.

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), o líder de sucesso deve possuir quatro competências essenciais: competências técnicas, interpessoais, conceituais e políticas.

Atualmente os profissionais de recursos humanos têm-se deparado com constantes e importantes mudanças ocorridas não só com as organizações, mas, principalmente com as pessoas, sendo que cada vez mais os gestores buscam novos métodos e processos que conduzam os colaboradores a um caminho de satisfação no desenvolvimento de suas atividades. Para tanto, o líder precisa promover mecanismos que sustentam o relacionamento e o desenvolvimento da equipe de trabalho.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E LIDERANÇA

Segundo Albuquerque, (2012), liderar é influenciar pessoas, com enfoque no ganho mútuo, este conceito busca resultados em que todos ganham, trazendo benefícios para as partes envolvidas. Ser líder é ser diplomata e nobre, ambas virtudes que podem ser adquiridas e sustentadas com habilidade e autoconstrução.

Segundo Hunter, (2006), liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter. Liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo.

Gestão é o ato de gerir, de administrar. São os meios através dos quais se gerem uma equipe, uma instituição, um projeto ou uma empresa. (RABAGLIO, 2008).

Considerando Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, (2009), são várias as definições de lideranças existentes, sendo a mais simples e adequada definição a seguinte: “Liderar é influenciar pessoas”. Durante a história da humanidade, foi constatado que, no início, o

exercício da liderança era através do poder, sobre a obrigatoriedade e a coação, com o passar do tempo e pela busca de conhecimento, liberdade de expressão e o acesso à informação fizeram com que as lideranças desenvolvessem habilidade de conquistar as pessoas por ser especialista em pessoas.

Aprender, entender, compreender e refletir sobre a dinâmica do comportamento humano deve constituir-se um dos principais campos de interesse e estudo por parte daqueles que exercer a liderança, porém infelizmente a realidade tem comprovado que é grande o número de líderes que ignoram os princípios elementares orientadores, dirigentes e motivadores do comportamento dos indivíduos. Aprendem a manipular e ignoram como criar ambientes motivadores. Como especialista em pessoas, entende-se que o líder deve ter duas competências “aprender a sentir” e “aprender a conviver”. (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 84).

Para os autores Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, (2009), o líder não nasce pronto, ele engrandece ao longo da vida, existe uma qualidade que faz toda a diferença na vida de um líder que é a Iniciativa, essa virtude forja o futuro e o mesmo aceita correr riscos.

A liderança é um composto de várias qualidades. As qualidades mais importantes que compõe a liderança são: a confiança em si mesmo, a ascendência moral, o espírito de sacrifício, o sentimento de paternidade, o sentimento de justiça, a iniciativa, a decisão, a dignidade e a coragem. (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 92)

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), liderar é motivar os funcionários, dirigir as atividades dos outros, selecionar o canal de comunicação mais eficaz e resolver conflitos entre os membros.

Se tratando da identificação das características predominantes dos líderes, podemos citar algumas delas: autoconfiança, habilidade no relacionamento humano, criatividade, inovação, espírito de equipe, flexibilidade, foco e coragem. A respeito dessas características de líder, conforme citado no capítulo dois, alguns já nascem com elas, outros buscam desenvolvê-las no decorrer de suas carreiras.

Segundo Chiavenato (2000, p.315) A liderança é a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo suas percepções de objetivos em direção a seus objetivos.

Gerir pessoas hoje é uma das mais importantes funções da administração moderna no contexto global. “Administração de Recursos Humanos é o conjunto de políticas e práticas necessárias para conduzir os aspectos da posição gerencial relacionadas com as pessoas”. (CHIAVENATO, 2004, p. 9).

De acordo com os pensamentos de Chiavenato , a liderança é a capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo suas percepções de objetivos em direção a seus objetivos. De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), quando o líder aceita a responsabilidade de liderar outras pessoas, nunca poderá “fugir” do trabalho. As coisas acontecem, e espera-se que você lide com elas, não importa quando elas acontecem ou onde você está, não será novidade receber um telefonema enquanto estiver de férias, por exemplo. Para os autores o líder de sucesso deve possuir quatro competências essenciais: competências técnicas, interpessoais, conceituais e políticas.

A competência técnica é a capacidade de aplicar conhecimentos especializado ou perícia. É difícil, se não impossível, efetivamente supervisionar funcionários com competências especializadas se você não tiver um conhecimento adequado dos aspectos técnicos dos seus postos de trabalho. Embora o coordenador não precise ser capaz de desempenhar certas habilidades técnicas, por exemplo, a tarefa de agendamento de fluxo de trabalho requer competência técnica para determinar o que precisa ser feito. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 36).

A capacidade de trabalhar bem com as pessoas, entender suas necessidades, se comunicar bem e motivar outras pessoas, tanto individualmente como em grupos, constitui a competência interpessoal. Muitas pessoas são tecnicamente proficientes, mas incompetentes interpessoalmente. Podem ser fracos ouvintes, ser despreocupados com as necessidades dos outros ou ter dificuldade em lidar com conflitos. Coordenadores fazem as coisas por meio de outras pessoas. Eles devem ter boas habilidades interpessoais para se comunicar, motivar, negociar, delegar conflitos e resolvê-los. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

A competência conceitual é a capacidade mental de analisar e diagnosticar situações complexas. Fortes capacidades conceituais permitem que um coordenador veja que a organização é um sistema complexo de muitas partes inter-relacionadas e que a própria organização é parte de um sistema maior, que inclui o setor da organização, a comunidade e a economia da nação. Isso dá ao coordenador uma ampla perspectiva e contribui para a solução criativa de problemas. Em um nível mais prático, fortes capacidades conceituais ajudam os gerentes a tomar boas decisões. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

A competência política é a habilidade do líder aumentar seu poder, construir uma base de poder e estabelecer as conexões “certas” na organização. Gestores se envolvem em

política ao tentar influenciar as vantagens e desvantagens de uma situação. Ele vai além das atividades normais de trabalho. Sempre que duas ou mais pessoas se reúnem para algum propósito, cada uma tem alguma ideia do que deve ocorrer. Se uma pessoa tenta influenciar a situação para obter mais benefícios a seu favor ou evita que outras pessoas obtenham alguma vantagem, a política está sendo exercida. No entanto, nem todo o comportamento político é negativo. Ele não deve envolver manipulação de uma série de eventos, reclamações sobre colegas coordenadores ou sabotagem do trabalho ou reputação de outro para garantir ascensão na carreira. Há uma linha tênue entre o comportamento político apropriado e a política negativa. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 38).

Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), habilidade é a capacidade de demonstrar um sistema e uma sequência de comportamento. A habilidade interpessoal é essencial para cargos de gestão, sendo que ao trabalhar com pessoas de diferentes culturas, diversidades os gestores aprendem que devem ser flexíveis e adaptáveis nas relações com os funcionários, pois reconhecer as diferenças promove a valorização das diferenças.

Segundo Albuquerque, (2012), a inteligência interpessoal surge da habilidade de reconhecer as emoções nos outros. Dentre as qualidades de um líder está a habilidade de uma personalidade agradável, é importante chamar os outros pelo nome, essa atitude valoriza o ser humano, gera confiança, atrai e aproxima. O Líder precisa ter senso de humor saudável, pois ele propicia bons relacionamentos, círculo de amizades extenso, facilidade em fazer amigos. O líder precisa conhecer cada perfil e extrair o melhor de cada um, considere o exemplo de Antonio Ermírio de Moraes: “Não encontre defeitos, encontre soluções”.

Para Albuquerque, (2012), o sorriso bem-humorado faz a vida ficar melhor e ninguém é tão pobre que não possa dar um sorriso nem tão milionário que não precise de um. O sorriso é efetivamente uma marca registrada, um sorriso de forma agradável, espontâneo, autêntico e descontraído. No livro Quem ri ganha mais dinheiro do Ivan Lojja, relata que algumas personalidades como Silvio Santos e tantos outros, que tem um riso mais fácil conseguem ter mais resultados, inclusive financeiros. Daí aquela frase “Ah, rico ri à toa”. Mas será que o rico ri à toa porque é rico ou é rico porque ri à toa?

Líder compreenda para ser compreendido, pergunte e ouça com atenção, seja simpático, entenda e respeite a opinião do outro, assim como o subordinado também precisa aprender a respeitar a opinião do seu superior, tenha comando com habilidade,

elogie e valorize, saiba lançar desafios com habilidade, ou seja, aprenda a delegar. Delegar é dividir esforços para multiplicar resultados através das pessoas, atribuindo desafios a enfrentarem novas situações e acatar novas responsabilidades que lhes foram delegadas para otimizar o desempenho dos grupos e para o crescimento delas próprias. Lembre-se de que tudo é uma via de mão dupla. Utilize palavras chaves para negociações, como “eu respeito a sua honestidade”, “boa pergunta”, “eu concordo que nós temos algo para resolver”; seja tolerante. (ALBUQUERQUE, 2012).

Entre as obrigações de uma liderança servidora está a definição da missão, das normas de comportamento e a indicação de responsabilidades. O líder servidor não encomenda pesquisas nem promove reuniões de comitê ou votações democráticas para decidir as respostas a essas questões. Ao contrário, as pessoas esperam que o líder ofereça essa orientação, identifique e atenda às necessidades de cada pessoa para que possam se tornar mais eficazes na realização de sua missão. (HUNTER, 2006).

Segundo Hunter, (2006), quando se toma a decisão de ser um líder se faz a primeira opção e a segunda é: Eu vou liderar pelo poder ou através da autoridade? A maioria dos papéis de liderança tradicional vem junto com o poder, mas poucos líderes desenvolvem a autoridade para acompanhar o poder que lhes foi confiado. Um líder construtivo precisa em primeiro lugar conhecer o seu próprio perfil. O eneagrama é um sistema profundo que descreve nove padrões de comportamento e seus diferentes níveis de consciência, ajudando assim as pessoas a evoluir pessoal e profissionalmente. Sua origem remonta os tempos do filósofo grego Pitágoras. Foi trazido ao ocidente pelo filósofo Armeno George Gurdjieff, no início do século XX, este sistema auxilia os líderes buscar o autoconhecimento.

O poder, é necessário para atender as necessidades na organização a que servimos, por exemplo, a tomada de decisão de dispensar o funcionário porque se tem o poder sobre as pessoas, diferente de manter autoridade com as pessoas. (HUNTER, 2006).

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), os gestores devem realizar planejamento formal, estratégico e tático através de metas e ações específicas para alcançar os objetivos e disponibilizar essas informações por escrito para todos os envolvidos.

Planejamento estratégico abrange toda a organização, inclui o estabelecimento de metas gerais e o posicionamento dos produtos ou serviços da organização contra a concorrência e o planejamento tático cobre os detalhes específicos sobre como as metas gerais serão atingidas. (ROBBINS, DECENZO e WOLTER, 2013, pg. 98).

Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), a definição das metas de cada colaborador são conjuntamente definidas, entre o líder e o funcionário, é necessário especificar a meta, determinar um período de tempo para concluí-la e o gestor deve acompanhar os prazos e atividades com feedback de desempenho.

Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), brainstorming é uma técnica relativamente simples para buscar solução de problemas em grupo, um processo para gerar ideias, técnica onde líder enuncia o problema de forma clara que seja compreendida por todos os participantes e em seguida os membros dizem alternativas para resolução dos problemas, não sendo permitida a crítica. Todas as alternativas são gravadas para análise posterior. Segundo Albuquerque, (2012), empresas são organismos rígidos, entidades tangíveis e as pessoas que dela fazem parte, é que lhe dá vida, que pulsam, ou seja, quanto mais aprimorada estiver a comunicação entre pessoas, maior será a sua produtividade.

Liderança está intrinsecamente ligada à confiança e à comunicação. A liderança deve ter a habilidade de tornar comum os objetivos, a visão e a missão do que se quer. (ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, pg. 87).

Segundo Albuquerque, (2012), quando alguém nos transmite uma mensagem, ela é decodificada pela mente e registrada no cérebro, seguindo determinados padrões e distribuídos por meio dos três canais de comunicação: auditivo, visual e sinestésico, embora atuemos sempre com os três, há um deles com o qual trabalhamos melhor, com mais desenvoltura e sucesso.

De acordo com a leitura do Livro “Aprenda a se comunicar com habilidade e clareza”, autor Lani Arredondo, editora Sextante, 2007, o objetivo da comunicação é criar, manter e/ou desenvolver a conexão entre as pessoas. Para se comunicar de maneira construtiva utilize os princípios do ABC.

A– Aborde seu interlocutor de forma positiva, seja simpático...

B– Busque canais de compreensão e cooperação baseados na confiança...

C– Customize sua comunicação, adapte seu discurso ao estilo do seu interlocutor...

Nunca rotule as pessoas, inspire confiança através da segurança e evite querer controlar e comandar uma pessoa. É importante cultivar o espírito de cooperação em vez de exigí-lo. É importante perceber as percepções dos outros, levar em consideração como os outros recebem e processam a sua mensagem, sendo que cada um tem suas próprias referências que impactam na forma de perceber. A reação de cada um depende das suas interpretações. A percepção é mais significativa do que o fato, portanto: Saiba o

momento certo de dizer as coisas; considere a perspectiva dos outros; fique atento às diferenças pessoais.

Deve-se evitar algumas armadilhas que levam a percepções e reações negativas, sendo elas: palavras depreciativas, discriminatórias, ofensas de qualquer natureza, palavras negativas. É importante nos colocarmos no lugar do outro, pensar como nós iríamos reagir com aquela mensagem e deixar o egocentrismo inerente ao ser humano, em vez de dizer “Estou satisfeito com o seu trabalho”, diga “Você fez um excelente trabalho”. Fale diretamente e com clareza com as pessoas, seja claro e cortês, controle o timbre, o tom e volume da sua fala, pois estes produzem diferentes reações durante a comunicação. Procure usar um tom moderado, adaptando-o às situações, alterne a velocidade, o volume e o tom de forma apropriada, seja dinâmico e faça com que o seu interlocutor preste mais atenção às suas palavras. A expressão visual também impacta na interpretação do seu interlocutor, lembre-se de se atentar a expressão facial, contato visual, cuidado com os gestos e movimentos corporais e se vista adequadamente.

Existem quatro estilos de perfil de comunicação: comunicadores agressivos, passivos, passivo-agressivo e o expressivo. Busque desenvolver-se no estilo expressivo, perfil este equilibrado, que modera o volume e tom da voz, a velocidade da fala e geralmente reagem com bom senso. O padrão do raciocínio pode ser concreto ou conceitual, sendo o concreto muito racional e o conceitual, por sua vez, gosta de “construir relações”. É importante observar as pessoas e identificar o perfil dominante de cada uma, isto ajuda a delegar tarefas; motivar pessoas; remanejar em oportunidades. É importante misturar os padrões e não padronizar. Uma mistura de estilos de comunicação e padrões de raciocínio assegura o equilíbrio. Para o estilo de comunicação dos ‘poderosos’ que gostam de estar no comando, é necessário mostrar que você também está no comando, aja de maneira confiante e decisiva, utilize um tom de voz firme, mas sem ser ríspido ou centralizador. Para motivá-los é possível criar situações em que eles possam se sentir no controle, deixando claros os limites da autoridade que ele terá e a entrega de resultados.

O estilo de comunicação dos falantes varia entre alto e moderadamente expressivo, são muito verbais, tendem a elaborar e suar analogias e metáforas, são animados e gostam de contar histórias. Para lidar com os falantes diga o que espera deles e certifique-se de que não vão se distrair à procura de algo mais interessante. Demonstre admiração pelo falante, não seja negligente e faça com que ele ouça e aprenda. O perfil dos prestativos é de discreto e moderadamente expressivo. Sua maior motivação é servir aos outros, com um padrão de raciocínio conceitual e adaptável. É importante estabelecer limites, ajudá-los

a adquirir senso crítico e freie sua necessidade de falar. O perfil dos cartógrafos é discreto e moderadamente expressivo, são motivados pela necessidade de fazer as coisas da maneira correta, normalmente tem raciocínio concreto e são menos expressivos. Para lidar com os cartógrafos com eficiência, tente adotar o estilo de comunicação e o padrão de raciocínio deles, evite desentendimentos e atrasos, marque hora para ele estar preparado. É importante se relacionar com as pessoas, para pessoas que exercem o papel de liderança é importante estar próximo de seus colaboradores, para fazer isso cultive a cumplicidade, conquiste o respeito e esteja sempre de prontidão.

Comunique para expressar e não para impressionar, comece pelo seu objetivo e busque afinidades com as pessoas, pergunte, olhe e ouça. Evite perguntar o “por quê?”, as vezes as pessoas levam esse tipo de pergunta para o lado pessoal. Reduza as interrupções, mas reserve um espaço na sua agenda para atender as pessoas e se for um líder, os seus funcionários. Quando estiver conversando com alguém dê total atenção. Para obter os resultados que esperamos é preciso de instruções precisas, portanto planeje, identifique o que, quem, quando, onde, como e por quê. Comunique as pessoas do que você espera delas, agende encontros regulares para avaliar os resultados e ao final dê ao funcionário um feedback. Para toda posição de liderança é muito imprescindível utilizar a ferramenta de feedback, corretivo ou positivo. Às vezes é difícil corrigir um comportamento inadequado e inaceitável, entretanto, é melhor fazê-lo antes que isso lhe cause problemas. Dê feedback em particular, faça-o pessoalmente e aborde só um aspecto de cada vez. Quando notar melhora no desempenho, dê feedback positivo, pois o reconhecimento é motivador e ajuda a adquirir autoconfiança. E nunca comece por “você”, pois frases iniciadas por “você” colocam o foco do problema na pessoa, diga “Notei que...” ou “Fico preocupado quando...”.

Para lidar com comunicadores agressivos a princípio dê liberdade a eles, mantenha a calma, reconheça que a situação é delicada, não use clichês, concentre-se no problema principal, pergunte “o que” e “como”, não dê conselhos, estabeleça limites e demonstre segurança. É preciso ajudar os comunicadores passivos, peça a opinião dos mesmos, tranquilize e encoraje, faça perguntas abertas, transfira a responsabilidade para ele, porém não pressione tanto, não seja crítico, rude ou os apresse. É natural haver conflito onde existem diferenças de comportamento, percepção, expectativa, interpretação, opinião, perfil de comunicação e preferência. É importante interferir com participação, papel de facilitador, e não intervenha se não for realmente necessário, evite polarização, seja o exemplo. Prepare-se para as reuniões, especifique o propósito da reunião, defina a pauta, detalhe a

pauta, divulgue a pauta, determine quem deverá comparecer à reunião, quebre as regras se necessário, seja claro quando delegar, delegue e alterne, conduza as reuniões com eficiência, fique atento aos sinais emitidos pelas expressões dos envolvidos, não se desvie do objetivo, promova uma participação equilibrada, esclareça os comentários confusos, capte os pontos mais importantes, contemporize as diferenças de opinião, ao final da reunião faça três perguntas (que pontos importantes discutimos? Que tarefas foram designadas? O que conseguimos realizar?). Somos o modelo de comportamentos, portanto não facilite e seja comprometido. Para qualquer tipo de apresentação é importante se preparar, defina o seu objetivo, leve em consideração o seu ouvinte, resolva o que e como apresentar, selecione os pontos principais, crie uma transição entre os pontos importantes, recapitule e conclua, prepare a abertura e faça um resumo, organize a apresentação em etapas, elabore material de apoio e escreva os seu objetivo, utilize recursos para facilitar a memorização de seus postos-chave e não finalize a reunião com perguntas e respostas. Ensaie a sua apresentação, cronometre o tempo, preste atenção ao seu ritmo, prenda a atenção, seja vigoroso e expressivo, use sinais verbais, use sinais vocais, use sinais visuais e esteja preparado para perguntas. Outra ferramenta de comunicação importante e que devemos ser objetivos são os e-mails, restrinja cada mensagem a apenas um assunto, use saudações e despedidas formais, comece o que é mais importante, seja breve, use texto de fácil leitura, forneça os seus contatos, leia em voz alta e tente entender se a sua comunicação está eficaz o bastante para provocar a reação desejada, revise cheque regularmente sua caixa de e-mails, ao responder, mantenha o assunto, obedeça à política de e-mails, verifique o endereço com critério de cópia ou cópia oculta, preencha o campo assunto de maneira informativa e interessante e não seja apressado, pois os e-mails são uma ferramenta rápida e prática, mas podem ser perigosos, atente-se. (ARREDONDO, 2007).

Considerando Goman, (2014), o líder é conhecedor de que o trabalho com equipes globais impacta diretamente no estabelecimento da comunicação corporal e expressiva, pois se devem levar em consideração as diferenças culturais. A palavra cultura se refere essencialmente a um conjunto de valores sociais e suposições compartilhadas, que determinam o que é um comportamento aceitável dentro de uma sociedade, ou seja, identificar e compreender qual é a cultura do País e Região que você vai liderar é essencial. Por exemplo, o aperto de mãos está rapidamente se tornando uma saudação empresarial universal, mas ainda há algumas variações culturais muito interessantes. Os Japoneses trocam um leve aperto de mãos. Os alemães oferecem um aperto mais firme, com uma

pancadinha, e o aperto francês é leve, com uma pancadinha leve. Pessoas do Oriente Médio continuarão a sacudir a sua mão durante a saudação. Outro item a se observar é a troca de cartões de visita, por exemplo na Alemanha os cartões de visita possuem grande importância, especialmente no início de um encontro e no Reino Unido muitos britânicos não têm cartões, ou não utilizam, pois entendem e esperam que o outro confie na palavra. Outro aspecto importante que o líder deve compreender são os contatos visuais e o significado em cada cultura, pois aqui no Brasil e América do Sul quanto mais contato visual, demonstra mais confiança e honestidade já no Japão um contato visual mínimo é considerado apropriado, em demasia, indica uma resposta negativa ou mesmo hostil aos colegas. Considerando Rabaglio, (2001), competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas, em qualquer situação. As competências são divididas entre técnicas e comportamentais, sendo as técnicas: conhecimento e habilidade em técnicas ou funções específicas. Ex.: Programados de um software específico, técnico em contabilidade... e o grande desafio consiste em desenvolver competências como flexibilidade, criatividade, inovação que são exemplos de competências comportamentais. A habilidade é o ato de colocar o conhecimento em prática.

De acordo com Rabaglio, (2001), A ferramenta CHA é utilizada pelo setor de Recursos Humanos e pelos líderes ao selecionar um profissional para o cargo em aberto, onde o C (Saber) significa Conhecimentos técnicos, escolaridades, cursos, especializações... O H (Saber fazer) significa habilidades, ou seja, experiência nos conhecimentos técnicos, ter colocado algo em prática e o A (Querer fazer) de Atitudes compatíveis para atingir eficácia em relação aos conhecimentos e habilidades adquiridas ou a ser adquirido. Atuar com seleção e desenvolvimento de pessoas sem identificar se a pessoa conhece, sabe fazer e quer fazer – CHA – é prejudicial aos resultados positivos que se espera.

Para Rabaglio, (2001), A gestão por competências tem como objetivo mapear as competências que façam parte das estratégias de competitividade e diferenciação no mercado de trabalho e do papel desempenhado em cada vaga. O líder precisa conhecer a missão, visão e valores da empresa e as competências organizacionais e do seu setor para selecionar, treinar e desenvolver os profissionais com direcionamento e eficácia. Durante uma entrevista comportamental é necessário abordar questões que contempla o contexto, a ação e o resultado do comportamento do indivíduo em outras experiências profissionais.

Rabaglio, (2001), indica a condução de entrevistas em primeiro lugar apresentando-se, estabelecendo um rapport para deixar o candidato à vontade, num ambiente

descontraído, na sequência fale resumidamente sobre a empresa e sobre a vaga para a qual a pessoa está se candidatando e verifique o real interesse do candidato ou funcionário se for um recrutamento interno. Questione informações pessoais e profissional e logo em seguida faça as perguntas baseadas no Perfil de Competências para a vaga e finalize a entrevista permitindo ao candidato expressar algo que ele ache importante ou para fazer alguma pergunta. Após comprometa-se e cumpra a dar uma resposta sobre o processo seletivo, sendo positiva ou negativa.

Atuando com seleção por competências espera-se atingir uma seleção com mais foco; objetividade e processo sistemático; maior consistência na identificação de comportamentos relevantes para a vaga; maior facilidade na avaliação do desempenho futuro; maior garantia de uma contratação de sucesso; boa adequação do profissional à empresa e à atividade a ser desempenhada; controle do turnover e melhora na produtividade; evita prejuízos com reabertura de processos seletivos e diminui a influência de opiniões, sentimentos e preconceitos dos selecionadores; o candidato tende a não mentir, pois deve citar um fato real; fornece dados concretos sobre desempenho do candidato e facilita o feedback; aumento da credibilidade da área de seleção e clientes internos; marketing da empresa vendendo imagem positiva e ética; profissionalismo e respeito pelo ser humano. (RABAGLIO, 2001).

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), descrição de cargo é um documento formal que descreve e especifica funções, condições e responsabilidades da atividade. Este documento formaliza as atividades do funcionário e pode ser usado na avaliação de desempenho, ajuste salarial, decisões de necessidades de treinamento e ajuda os funcionários a aprender suas funções de trabalho e a entender os resultados que o gestor espera deles.

TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

De acordo com Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), capacitar significa aumentar a participação dos funcionários no trabalho, maneiras de capacitar os funcionários ocorrem através da alocação de funções, delegação de responsabilidade e atribuição de responsabilidade.

De acordo com ROBBINS, DECENZO e WOLTER, (2013), os líderes são as pessoas encarregadas por identificar as deficiências de habilidades, sugerindo programas de

treinamentos apropriados e aos profissionais. Os líderes devem desenvolver os seus funcionários, esclarecer as responsabilidades e metas, motivá-los a atingir os níveis mais elevados de desempenho.

Segundo Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), a melhoria continua são as atividades em uma organização que melhoram os processos que resultam na melhoria da qualidade de bens e serviços produzidos com o objetivo de criar uma organização comprometida com a melhoria continua, ou como os japoneses chamam, Kaizen, portanto, treinar e desenvolver os profissionais é trabalhar com a melhoria contínua da organização.

Robbins, Decenzo e Wolter, (2013), reforça a necessidade de atuar com benchmarking busca das melhores práticas entre outras organizações que levam ao seu excelente desempenho em busca de melhorar a qualidade, analisar e copiar métodos dos líderes e profissionais em vários campos. Os autores reforçam a importância da organização possuir certificações, por exemplo da ISO que significa que a empresa tem seguido rigorosos padrões de qualidade e alcançou essa designação.

Segundo Albuquerque, (2012), a Inteligência é a interligação de ideias e a Inteligência emocional é a capacidade de trabalhar com suas habilidades. Para o psicólogo americano Howard Gardner, especialista em cognição e educação da Universidade de Harvard, os seres humanos são dotados de várias inteligências; todas as inteligências estão presentes em todas as pessoas, mas com diferenças quantitativas e todas as inteligências podem ser aumentadas através do uso. Gardner referiu-se à existência de sete inteligências assim catalogadas: 1ª Inteligência lógico - matemática; 2ª Inteligência Lingüística; 3ª Inteligência musical; 4ª Inteligência espacial; 5ª Inteligência Interpessoal; 6ª Inteligência intrapessoal e 7ª Inteligência corporal sinestésica. Para desenvolver-se é necessário força de vontade e determinação em progredir.

Os funcionários devem ser treinados ao ingressar na empresa, questões subconscientes que o líder precisa responder o mais depressa possível: Questão número um: “Como devo me comportar” e Questão número dois: “O que acontece se eu não me comportar dessa maneira?”. Depois do treinamento inicial é necessário trabalhar com feedback, resultados tabulados e trabalhar os atritos em busca de eliminação de hábitos desfavoráveis, substituindo-os por outros mais saudáveis, até o comportamento (habilidade) se torne uma prática inconsciente. (HUNTER, 2006).

Segundo Goman, (2014), para treinar e desenvolver pessoas é necessário compreender as novas gerações e tecnologias. A geração Y, pessoas nascidas entre 1984 e 2002 cresceram sob orientação de pais que os posicionaram para o sucesso e altamente

céticos no que diz respeito à autoridade pelos escândalos corporativos e institucionais dos últimos anos. Para essa geração a tecnologia determinante tem sido a internet que impulsiona a diversidade. São pessoas que apresentam alto nível de tolerância para a mudança e inovação e não tem medo de serem demitidos. Não buscam trabalhar por mais de dois anos no primeiro empregador, pois o que lhes foi dito é que terão muitos empregos em uma variedade de empresas, ao longo de várias carreiras. É importante compreender que essa geração faz muito uso da tecnologia e muito pouco tempo com envolvimento no contato social direto.

Para desenvolver as pessoas é necessário trabalhar com feedbacks e orientações, ou seja, o líder deve aprimorar a habilidade de comunicação com clareza e equilíbrio emocional para ser um líder mais agradável e eficaz.

Mudar atitudes negativas nas pessoas, sem deixá-las ressentidas, é, com certeza, uma habilidade de influenciar pessoas. Chame para uma conversa e após identificar algo positivo inicie a conversa ressaltando, por exemplo, “você é uma pessoa que eu respeito, que eu admiro”, “você é uma pessoa de potencial”, primeiro crie sintonia para depois conduzir. A ideia é conduzir o processo no sentido de resolver o impasse ou conflito, adote uma postura de pessoa de solução, de resultado e não como alguém que se envolve emocionalmente com o processo e fica numa relação neurótica, desgastante e infrutífera. Ao conquistar um objeto celebre com a pessoa/equipe. Corrija os erros em particular e elogie em público, acolha o erro, corrija e apoie, é importante estimular quando houver progresso, se necessário admita que você também erra e lembre-se dos três “R” Respeito pelo próximo; A falta de habilidade nas relações humanas não afeta só o casamento, namoro ou amizade; afeta também os relacionamentos profissionais, políticos, empresariais e até internacionais. Ou seja, a maneira como a pessoa de sucesso se relaciona com seus amigos, familiares e clientes é o que faz a diferença. Entende-se que existir é relacionar-se! (ALBUQUERQUE, 2012).

Segundo Hunter, (2006), o desenvolvimento da liderança servidora exige muita motivação, feedback e prática intensiva na vida cotidiana, ninguém jamais se tornou líder mais eficaz ouvindo ou assistindo um vídeo de treinamento, o líder deve estar disposto a explorar antigos comportamentos identificando e mudando o que for necessário, começando a aprender novos hábitos, receber feedback negativo e deixar para trás velhos costumes.

O maior indicador de saúde ou doença organizacional está na liderança ou em sua ausência. É necessário tratar a raiz dos problemas nas organizações e não tentar consertar

os sintomas apenas. O líder é o responsável pelo crescimento ou declínio de qualquer coisa, ou “Tudo começa no topo”, ou ainda “Não há equipes fracas, apenas líderes fracos”. (HUNTER, 2006).

Segundo Hunter, (2006), pesquisas mostram que uma pessoa faz, em média, cerca de 15 mil escolhas num dia comum, centenas de escolhas sobre a maneira como vai se comportar com as pessoas que cruzarem seu caminho, ou seja, as opções de caráter. Por exemplo: Serei paciente ou impaciente? Gentil ou indelicado? Pretensioso, orgulhoso, arrogante ou humilde? Respeitoso ou desrespeitoso? São muitos os estímulos disparados diariamente em direção a cada um de nós, e há um pequeno mundo de opções entre o estímulo que nos atinge e a reação que decidimos ter, e é esse universo que devemos aprender, se queremos ser líderes mais eficazes e seres humanos melhores. A vida não é tanto o que nos acontece, mas a maneira como reagimos ao que nos acontece. A Liderança é caráter em ação constantemente.

O verdadeiro teste da eficiência do líder é o seguinte: Seus funcionários são pessoas melhores e estão mais qualificadas em consequência de sua liderança e influência? Seus filhos estão se tornando seres humanos eficazes, capazes de amar os pais, de liderar e servir os outros? “O primeiro dever de qualquer líder é criar mais líderes”. (HUNTER, 2006).

Segundo Albuquerque, (2012), as pessoas fazem as coisas por duas razões: porque querem e porque tem de fazer, quando você trata os outros com gentileza, cordialidade, respeito e principalmente polidez, faz com que queiram te ajudar e faz a pessoa sentir-se importante, que é uma das maiores necessidades do ser humano.

Pedro Álvares Cabral. Normalmente só é lembrado como descobridor do Brasil. O que talvez muitos não sabem é que isto acabou acontecendo por causa principalmente a sua iniciativa.

Utilizando-se de informações privilegiadas sobre a possível existência de terras a oeste de Portugal, e calcado ainda em seus conhecimentos de cosmografia, Cabral decidiu por conta própria desviar-se do caminho original que deveria conduzir a sua frota até as Índias. Além de iniciativa, demonstrou qualidades de liderança ao conduzir a frota considerada a mais bem equipada do século 15, composta de 13 embarcações e 1500 homens, para um destino incerto e diferente do que estava previsto. Acabou descobrindo o Brasil, e depois ainda chegou às Índias, que era o seu objetivo inicial.

Não há dúvida que de que é preciso ter bastante autoconfiança para tomar uma decisão desse tipo, e mais do que isso, ser ousado o suficiente para ter a iniciativa de concretizar o seu intento.

ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, líder superior não espera as coisas acontecerem para remediar, atuam preventivamente, com habilidades em criar um espírito de harmonia e entusiasmo entre as pessoas para que esse grupo atinja objetivos que são para o bem em comum.

Considerando ALBUQUERQUE, ABBUD e KALTENBACH, 2009, nós colhemos exatamente o que semeamos através da conduta ética e moral que o líder pratica durante a sua jornada, trilhando o caminho profissional através de relacionamentos saudáveis em todas as áreas da sua vida, seja familiar, social, profissional. O líder deve se questionar qual é a sua missão? Por qual razão você foi enviado? De que modo vai impactar na vida das pessoas? Pois uma vida com significado é uma vida com propósito e faz com que o universo conspire a seu favor, pois sua vida se organiza para isso. Como exemplo segue a missão da vida dos autores.

Segundo Albuquerque, Abbud e Kaltenbach, 2009, o conhecimento é a teoria e um líder transformador consegue construir hábitos e colocar em prática, pois as pessoas bem-sucedidas fazem diariamente o que as pessoas sem sucesso fazem ocasionalmente. Bons hábitos são difíceis de construir e fáceis de conviver. Maus hábitos são fáceis de construir e difíceis de conviver. Um líder construtivo decide os seus hábitos agregando para o futuro.

As certezas sobre o futuro devem-se à nossa crença no hábito. Acostumamo-nos a ver o que o sol nasce todos os dias. Logo, concluímos que ele nascerá também amanhã e no futuro, ou seja, este conhecimento é fundamentado numa crença que obtemos pela regularidade com que as nossas experiências se repetem, produzindo o hábito. Desse modo podemos concluir que a nossa mente é um feixe de percepções, pois todas as nossas ideias têm origem na impressão sensível; e que não estamos diante de uma conexão necessária na relação entre causa e efeito, mas diante de uma associação baseada na regularidade de eventos que ocorrem na experiência. Estamos diante de uma explicação bastante plausível do funcionamento da mente humana que nos faz pensar sobre os motivos ou razões pelas quais adotamos determinadas crenças ou opiniões sobre nós mesmos e sobre o mundo. Nossa recomendação para teres uma vida rica e acima da média, debes compreender a força do hábito de seus pensamentos positivos, que se transformação em resultados.

Segundo Gerrig e Zimbardo, (2005), a teoria da igualdade e a teoria da expectativa explicam como os indivíduos respondem em diferentes condições de trabalho. Ambas teorias partem da premissa de que os trabalhadores desenvolvem determinadas atividades

cognitivas, tais como avaliar a imparcialidade em processos de comparação social com outros trabalhadores ou estimar recompensas esperadas, associadas a seu desempenho.

A teoria da igualdade sugere que os trabalhadores são motivados a manter relacionamentos justos ou igualitários com outras pessoas relevantes (Adams, 1965). Eles observam seus aportes (investimentos ou contribuições que fazem a seus trabalhos). Quando essa relação não for igualitária, o resultado será a insatisfação. Como esse sentimento de desigualdade é aversivo, os trabalhadores serão motivados a restaurar a igualdade transformando aportes e resultados relevantes. Essas mudanças podem ser comportamentais (por exemplo, reduzindo o aporte ao trabalhar menos, ou aumentando o resultado ao solicitar um aumento). Ou poderão ser psicológicas (por exemplo, reinterpretando o valor dos aportes – “meu trabalho não é muito bom” – ou o valor do resultado – “tenho sorte de ter um contracheque semanal o qual possa contar”). Você já observou as consequências da igualdade ou da desigualdade em suas circunstâncias no trabalho? Examine uma situação na qual um colega sai para um emprego melhor. Como isso faz você se sentir? A teoria da igualdade sugere que você pode se sentir permanecendo injustamente em um emprego indesejável. Na verdade, quando os colegas de trabalho saem em circunstâncias nas quais expressam insatisfação, as pessoas que permanecem tendem a se tornar menos produtivas em suas funções, pois diminuem a produtividade para restaurar sua sensação de igualdade.

A teoria das expectativas sugere que os trabalhadores são motivados quando esperam que seus esforços e seus desempenho no trabalho venham a ter resultados desejados, em outras palavras, as pessoas irão se envolver em trabalhos que consideram atrativos (que levem a consequência favoráveis) e viáveis. A teoria da expectativa enfatiza três componentes: expectativa, instrumentalidade e valência. A expectativa se refere à probabilidade percebida de que os esforços de um trabalhador venham a resultar em um determinado nível de desempenho; a instrumentalidade diz respeito à percepção de que o desempenho irá gerar determinados resultados, como recompensas; e a valência está relacionada à atratividade percebida de determinados resultados. Os níveis mais altos de motivação, portanto, acontecem quando todos os três componentes estão em equilíbrio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado entende-se que a liderança construtiva é realizada através de um conjunto de competências, habilidades e estratégias onde a relação é construída e orientada.

Gerenciar é garantir a execução das tarefas que estão em sua alçada e cuidar do dia a dia fazendo com que as atividades da empresa caminhem de maneira eficaz para que o resultado seja satisfatório.

Conforme citado na revisão bibliográfica, para que se pratique uma liderança eficaz é preciso que o líder participe de todos os processos, desde a seleção, treinamento e desenvolvimento dos colaboradores até o alcance dos objetivos, visando à satisfação pessoal e profissional dos liderados, mantendo-os motivados e dedicados a atingir suas metas e objetivos.

Liderar é valorizar a relação e o ambiente de trabalho dos profissionais que estão sob a sua responsabilidade. O líder lidera quando se preocupa com o bem-estar de todos e cria um bom clima no ambiente de trabalho, fazendo com que os funcionários se inspirem e deem o melhor de si para a empresa.

De acordo com a revisão bibliográfica deste artigo, conclui-se que a liderança vem sendo fator importante na busca por resultados organizacionais através das pessoas, unindo produtividade e bem-estar da sua equipe. Para que isso seja possível é preciso criar um ambiente que seja motivador e de sucesso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jamil. **A ARTE DE LIDAR COM PESSOAS**. São Paulo: Planeta Editora, 2012.

ALBUQUERQUE, Jamil; ABBUD, Márcio; KALTENBACH, Walter. **A LEI DO TRIUNFO PARA O SÉCULO 21**. Ribeirão Preto; Napoleon Hill Editora, 2009.

ARREDONDO, Lani. **APRENDA A SE COMUNICAR COM HABILIDADE E CLAREZA**. Rio de Janeiro: SEXTANTE Editora, 2007.

BOCK, B M Ana; FURTADO Odair; TEIXEIRA T L de Maria. **UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA PSICOLOGIA**. São Paulo: Saraiva Editora, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **ADMINISTRAÇÃO: TEORIA, PROCESSO E PRÁTICA**. 3ª edição. São Paulo: Pearson education do Brasil, 2000.

_____. **ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS: UMA ABORDAGEM CONTIGENCIAL**. 3. Ed. São Paulo: Makron Books, 2004.

_____. **COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL – A DINÂMICA DO SUCESSO DAS ORGANIZAÇÕES**. São Paulo: Manole Editora, 2014.

_____. **INTRODUÇÃO Á TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO: UMA VISÃO ABRANGENTE DA MODERNA ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

GERRIG J. Richard; ZIMBARDO G. Philip. **A PSICOLOGIA E A VIDA**. São Paulo: Artmed Editora, 2005.

GOMAN, Kinsey Carol. **A LINGUAGEM CORPORAL DOS LÍDERES**. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2014.

GULLO, Jodé. **ADMINISTRAÇÃO PARA QUEM ESTUDA, ENSINA E PRÁTICA**. São Paulo: Bom dia Editora, 2016.

HUNTER, C James. **COMO SE TORNAR UM LÍDER SERVIDOR, OS PRINCÍPIOS DE LIDERANÇA DE O MONGE E O EXECUTIVO**. Rio de Janeiro: SEXTANTE Editora, 2006.

RABAGLIO, Odete Maria. **GESTÃO POR COMPETÊNCIAS**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2008.

RABAGLIO, Odete Maria. **SELEÇÃO POR COMPETÊNCIAS**. São Paulo: Educador Editora, 2001.

ROBBINS, Steephen P; DECENZO David A; WOLTER Robert M. **FUNDAMENTOS DE GESTÃO**. Traduzido de Supervisiontoday. Editora Saraiva, 2013.

TENÓRIO, G Fernando. et al. **RESPONSABIIDADE SOCIAL EMPRESARIAL TEORIA E PRÁTICA**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.



A INCLUSÃO ATRAVÉS DA ARTE



ELISÂNGELA VIEIRA LINO

Graduação em Pedagogia pela UniABC Universidade do Grande ABC (2006) e em Artes Visuais pela Famosp Faculdade Mozarteum (2017); Especialista em Alfabetização e Letramento na área da Educação pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (2015); Professor de Ensino Fundamental I – no SESI Serviço Social da Indústria e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo na Emei Nini Duarte.

RESUMO

A Arte na Escola Inclusiva, vem ao encontro da necessidade de se refletir sobre a real inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais e sobre as formas como a arte se insere no cotidiano e na aprendizagem dessas pessoas, no ambiente escolar que é diverso em sua essência. Citando pontos importantes da evolução dessa área do conhecimento desde os homens primitivos que faziam registros de seu cotidiano em forma de uma simbologia grafada nas paredes das cavernas onde viviam, até os dias de hoje. A história da educação dos indivíduos deficientes, com necessidades educacionais especiais, numa jornada lenta, árdua e importante, inicialmente preconceituosa, segregadora e discriminatória até mesmo por suas famílias, passando pela educação especial até a inclusão escolar e o reconhecimento de que são capazes de evoluir, aprender e se socializar numa escola que respeita suas dificuldades, da adequação de espaços, materiais e currículos, assim como um pouco da legislação vigente atualmente nessa área. Através da citação das ideias de alguns autores, e de relato de algumas práticas, é possível o desenvolvimento, o autoconhecimento, a integração social, a aprendizagem com significado e a autoestima de um alunado que vinha rotulado de incapaz por si mesmo, pela família e pela sociedade. O professor que trabalha com esses alunos, mostra seus objetivos e expectativas sobre suas práticas, seu comportamento, sua formação, tudo tão importante e decisivo para que ele faça a diferença na formação moral e na aprendizagem, de maneira que consigam se tornar cidadãos participativos do meio em que vivem.

Palavras-chave: inclusão; arte; evolução; respeito; integração.

INTRODUÇÃO

Ao discutir a arte na escola inclusiva, considera-se essa como conhecimento e patrimônio cultural e histórico da humanidade, portanto todo ser humano tem o direito de acesso a este saber. Partindo dessa premissa, em que a arte é incluída e tão importante na formação do homem, conclui-se que ela deva ter um importante papel dentro da escola.

Ao pensar na utilização da linguagem da arte na escola, é preciso voltar aos primórdios da comunicação não verbal do homem primitivo. Desde a existência humana, a linguagem gráfica esteve a serviço das expressões de conflitos, ideias, conhecimento, crenças e emoções, ajudando o indivíduo a organizar melhor o pensamento para apreender e compreender o mundo ao seu redor.

Com o passar do tempo esta linguagem foi se modificando, se sofisticando e se adequando ao contexto histórico do homem, adquirindo outras formas de expressão tal como teatro, dança, música, desenho, pintura, escultura, literatura, poesia, etc.

O ensino da arte deve ser considerado como primordial na Educação por ser uma excelente forma de expressão, que respeita a cultura de cada indivíduo e a partir da diversidade dentro da escola, se multiplica, se amplia, enriquecendo quem dela participa.

Pode-se pensar a arte como um objeto estético, para ser visto e apreciado. Mas isso por si só não basta. Devemos levar em conta que a capacidade de criar e produzir arte é uma faculdade única do ser humano, separando-o dos outros animais. Se observarmos em um contexto histórico, notaremos que as percepções acerca da arte sofrem transformações de acordo com a época e com os preceitos culturais da sociedade em que a obra foi produzida.

Segundo RAUSCH:

A Arte é uma linguagem, portanto é um meio do homem expressar emoções, percepções, sentimentos, ideias e conhecimentos. A Arte na educação tem o objetivo de oportunizar ao aluno a se expressar, inventar e criar, desenvolvendo a sua capacidade criadora, a observar o mundo que o rodeia, desenvolvendo um olhar crítico através do conhecimento de diversas produções artísticas de diferentes épocas e lugares. Através deste conhecimento o aluno vai aprender a respeitar todas as formas de expressão artísticas ou não. (2008).

Antigamente o ensino da arte era baseado na técnica, e a avaliação era feita visando se o aluno aprendia estas técnicas, se tinha precisão e coordenação motora e havia uma grande valorização do produto.

Mais tarde o ensino da arte se tornou livre expressão e a avaliação era baseada na valorização do processo, da participação, do interesse, da utilização do material adequado, sendo, então o ensino de arte visto como o desenvolvimento da expressão e da criatividade.

A linguagem da arte na escola inclusiva tem como objetivo auxiliar neste processo, já que esta linguagem contribui muito para o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo, de maneira significativa, seja ele deficiente ou não. A arte oferece oportunidade ao aluno de realizar algo único, independentemente do ritmo e intensidade desse aprendizado, elevando a autoestima e minimizando as diferenças.

Exemplificando uma forma de arte na escola pode-se citar o teatro. Lê-se a respeito na Enciclopédia Livre Wikipédia:

Os grupos de teatro podem absolutamente colaborar na integração de crianças e adolescentes com deficiências de todo tipo, permitindo uma melhoria substancial da sua autoestima e das próprias doenças que sofrem.

A arte deve fazer parte dos currículos das escolas, pois quando a criança aprende a interpretar seus códigos, ela desenvolve habilidades e capacidades, superando as dificuldades de forma prazerosa, ocorrendo assim um aprendizado valioso, eficaz e duradouro.

Esta pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica e de relato da Professora Lucia P. M. Oliveira, quando Professora especialista em apoio ao aluno com necessidades educacionais especiais (NEE), no Lar Escola Mãe do Divino Amor (LEMDA) entre os anos de 1995 a 2006. Escola Especial que atende crianças e adultos com deficiência intelectual, de causas variadas, com a aplicação de uma proposta de utilização de linguagens da arte na escola com indivíduos deficientes intelectuais.

Os principais teóricos que norteiam este trabalho são: Lúcia Reily, Ana Mae Barbosa, Charles W. Telfort e James M. Sawrey e outros.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE NO BRASIL

Desde muito tempo o estigma que o deficiente carrega passou por diversas fases. Houve época em que crianças deficientes eram eliminadas, encarceradas e perseguidas por crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas.

No século XIX foram iniciados os primeiros estudos científicos da deficiência intelectual e, a partir de então, criou-se uma perspectiva mais humanista da deficiência.

A medicina começa a apontar procedimentos que ajudam a esclarecer o desenvolvimento do indivíduo deficiente influenciando a educação. A educação especial foi então, constituindo-se de forma paralela ao sistema educacional regular, pois a segregação era entendida como a melhor forma de se atender o deficiente nas suas necessidades. Eles eram escondidos da sociedade com a pior atitude preconceituosa e discriminatória possível que vinha da própria família.

Em meados do século XX o Brasil criou diversas instituições especializadas em atender crianças de diferentes deficiências, algumas federais, estaduais e na grande maioria particulares. Vale destacar, dentre outras, as Sociedades Pestalozzi e as APAEs (Associações de Pais e Amigos do Deficiente) que contribuíram muito para a construção da educação especial no Brasil.

Na década de 1960 e 1970 surge a necessidade de dar as mesmas condições de realização e de aprendizagem ao deficiente. Começa-se a discussão sobre os prejuízos da educação segregada, e a ideia da integração do deficiente nas escolas regulares. Essa ideia foi amplamente difundida na América do Norte e Europa, baseada no princípio que todo ser humano tem o direito de experimentar um estilo ou padrão de vida comum em sua cultura. Neste contexto surgiram no Brasil as salas de educação especial em escola regular.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciências e a cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Nesta ocasião participaram educadores e políticos de diversos países, onde muitos firmaram o compromisso de oferecer educação para todas as crianças, deficientes ou não.

Outro marco importante na história da educação do deficiente foi em 1994, com a Declaração de Salamanca com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO. A partir de então,

ganharam terreno as teorias e práticas da escola inclusivas em muitos países, inclusive o Brasil.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9.394/96 (Brasil, 1996) estabelece que as pessoas com necessidades especiais devam ter atendimento educacional preferencialmente na rede pública de ensino. Essa recomendação levou ao conceito de escola inclusiva.

Outra medida importante na área da educação foi a publicação no Brasil do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, sob o título Educação – Um tesouro a descobrir, editada por Jacques Delors em 1990. Este Relatório também veio contribuir para a história da educação do deficiente, pois tem como base, os quatro pilares da educação, que chama a atenção para uma educação de coesão social e não de exclusão, onde valoriza a diversidade cultural, e se adapta aos diferentes grupos minoritários, desenvolvendo e privilegiando os talentos individuais, e promovendo a integração e a igualdade de oportunidade para todos.

O Brasil deve encontrar a melhor maneira de definir e implantar sua política de inclusão do deficiente em escola regular, a fim de garantir a sua integração de modo responsável, e para que isto aconteça, é indispensável melhorar a qualidade do ensino, para todos, numa escola democrática e com reais condições de inclusão, sem discriminação.

A ESCOLA HOJE

A educação especial vem caminhando para a integração do deficiente nas escolas comuns de ensino regular. Partindo de uma filosofia educacional em que, qualquer criança independentemente do seu potencial de aprendizagem, deverá ter direito a uma educação, que lhe permita realizar seu máximo potencial humano, com igualdade de oportunidade.

A escola inclusiva compreende a aceitação da diversidade humana, onde a unidade da pessoa deve ser respeitada, e suas necessidades minimamente asseguradas, excluindo qualquer forma de ensino homogêneo.

De acordo com FERREIRA:

Comete grande equívoco quem pensa que o ato de incluir-se, o esforço de socializar-se, está restrito aos portadores de necessidades especiais. Avaliando todo o nosso processo de vida, desde o ventre materno à velhice, todos nós estamos em constante movimento de inclusão.

Portanto, é importante ressaltar, que para a inclusão acontecer de forma eficaz, é preciso que a escola adote um projeto educacional, onde o ponto de referência, a programação de atividades, os critérios de avaliação e qualquer decisão educacional, que for adotada, privilegiem as necessidades e o bem estar do aluno deficiente, com a finalidade de integrá-lo, dentro de um ambiente de diversidade.

A escola inclusiva necessita de uma política pública, que garanta uma formação continuada para os professores, funcionários e da equipe envolvida, de programas e currículos flexíveis, de equipe multiprofissional, adaptações arquitetônicas nos espaços físicos e de menor número de alunos por sala de aula, para possibilitar uma educação de qualidade para todos. A inclusão subteme uma ação em prol dos direitos humanos e cívicos, tendente a modificar a essência e a estrutura da própria escola para uma formação que favoreça ao aluno sua participação na sociedade em que vive de forma efetiva e cidadã.

Dentro deste contexto é necessário assumir uma política de direitos humanos e de garantias oficiais responsáveis, a fim de legitimar a aceitação, a compreensão, a educação e a reabilitação de seres humanos diferentes, com necessidades especiais.

LEGISLAÇÃO

Aspectos legais - Breve comentário de algumas leis.

Há poucos anos atrás a escola era exclusiva e elitista, pois, apenas algumas pessoas tinham acesso à Educação.

Com a democratização do acesso através de conscientização e das políticas públicas a favor da aceitação e da valorização da diversidade começaram a acontecer as políticas públicas e a legislação em prol dos menos favorecidos, e a escola e professores vêm, gradualmente se adaptando e tornando-se inclusiva.

A legislação em termos da inclusão dos indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE) vem sendo pensada e elaborada, tanto na escola de ensino regular como na de formação de professores, relacionadas abaixo, cronologicamente:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) diz: “Todas as pessoas nascem livres e diferentes em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação a umas às outras com espírito de fraternidade”

A Constituição Brasileira (1988) foi o marco da inclusão do aluno NEE no Ensino Regular e garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências na rede regular de ensino sem preconceitos.

Daí por diante as leis foram sendo adequadas para ampliar as condições de atendimento aos alunos NEE.

A Lei Federal nº 7853 (1989) determina que os estabelecimentos de ensino públicos atenda obrigatoriamente as pessoas com deficiências.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) garante que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito, e à dignidade como seres humanos em processo de desenvolvimento em igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, enfatiza que a pessoa deficiente tem direito à Educação de qualidade e é parte integrante do Sistema de Educação com a finalidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas necessidades, habilidades e interesses, sem preconceito.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 (1996), define como dever do Estado o atendimento educacional especializado e gratuito aos alunos com NEE, ampliando a Constituição Federal de 1988 que se referia apenas aos portadores de deficiências, com educação de qualidade, preferencialmente na rede de ensino regular e quando necessário um serviço de apoio especializado com processos e procedimentos, estratégias e recursos que favoreçam esses alunos de forma a viabilizar sua aprendizagem.

A ARTE NA ESCOLA INCLUSIVA

Antes mesmo de saber escrever, o homem refletiu, interpretou e expressou o seu estar no mundo, através da linguagem da arte. A linguagem artística é o resultado desta elaboração, que sempre terá a percepção, a marca, a história e a ótica, única e exclusiva de cada indivíduo. Quanto maior oportunidade o indivíduo tiver de significar o mundo através da linguagem da arte, melhor será a consciência que ele tem de si e do outro no mundo em que vive.

A arte é inerente ao ser humano, que se educa no contexto das manifestações culturais e se humaniza e se emociona a cada experiência.

De acordo com Coli (2004), se a arte não é imediatamente vital, ela representa em nossa cultura um espaço único, onde as emoções e instituições do homem contemporâneo podem desenvolver-se de modo privilegiado e específico.

Partindo desta concepção a arte na educação tem um papel fundamental no desenvolvimento emocional, social e cognitivo do ser humano deficiente ou não, portanto

ela deve ser tratada como conhecimento e ocupar o espaço na escola de forma significativa como qualquer outra matéria do currículo.

Na fala de Barbosa (1978), o ensino da arte é um processo de integração entre os aspectos afetivo e cognitivo. E essa integração é fundamental para o desenvolvimento da criatividade. A arte nas escolas deve promover o desenvolvimento da criatividade com métodos específicos para esse fim. É necessário desenvolver atividades artísticas que valorizem os critérios do pensamento criativo em lugar apenas do estético.

No processo de ensino e aprendizado para alcançar o desenvolvimento da criatividade é necessário considerar os conteúdos afetivos, do mesmo modo que os conteúdos cognitivos.

De acordo com Piaget (apud Barbosa, 1978) o pensamento abstrato costuma aparecer não antes dos 12 ou 13 anos, então antes dessa idade é importante desenvolver componentes criativos com base nas operações mentais concretas.

Conforme Charles W. Telford e James M. Sawrey (1978) escrevem a respeito do pensamento de Maslow (1959) sobre criatividade:

As definições pessoais ou fenomenológicas de criatividade envolvem a novidade ou a singularidade, mas colocam-na num quadro de referência pessoal. Um produto pode ser criativo se for novo ou insólito para o indivíduo envolvido, se for sua própria criação, se for expressivo dele próprio em vez de lhe ser ditado por outrem. Não precisa ser útil nem único. O seu reconhecimento social e impacto cultural pode ser zero, mas se for uma experiência pessoal única, é criativa. Maslow (1970) distingue entre criatividade de talento especial, do tipo Mozart, e a criatividade de toda a gente. Indica ele que a capacidade de criação é uma característica universal das pessoas. Que cada um de nós tem sua própria originalidade ou inventiva, que se reveste de características únicas. ²

A arte na escola inclusiva deve ter o compromisso de fornecer ao aluno um ambiente com experiências ricas, que lhe permitam lidar com a percepção, a fantasia, a imaginação e a criatividade, de modo a desenvolver plenamente o potencial afetivo e cognitivo.

Em MACHADO, a respeito da arte de criar imitações (jogo dramático), podemos ler:

... a criança transborda sentimentos de plenitude, de amor e de camaradagem. A redescoberta da natureza através de sua identificação com os elementos ou com os animais, nos jogos dramáticos, dá à criança

a oportunidade de reavivar a sensibilidade, redescobrimdo sensações perdidas.

Muito importante, na aplicação do jogo dramático, é a solução pessoal. Em cada situação dada, em cada história, mesmo com a solução pré-estabelecida pelo monitor, a criança deve encontrar a própria maneira de ver e sentir.

O PAPEL DO PROFESSOR DE ARTE NA ESCOLA INCLUSIVA

Torna-se, então, de extrema importância o papel de todo professor e no que especificamente tange esta pesquisa, do Professor de Arte frente à sua ação na escola atual, onde a diversidade é real e nada fácil, principalmente no que se refere ao aluno de inclusão que naturalmente necessita de atividades específicas, porém sem excluí-lo, ao contrário integrá-lo ao grupo em salas de aulas regulares, fazendo com que ele tenha mais autonomia, segurança autoestima e adquira e amplie seus conhecimentos de forma a ter uma participação plena como cidadão na comunidade em que vive.

Segundo SELAU:

...a escola, além de se ocupar com o ensino, compreende-se como ambiente social da infância e adolescência por excelência, sendo o momento da vida de uma pessoa em formação, em que se ganha grande parte dos saberes informais importantíssimos para a vida toda, como respeito, amizade, amor, em fim momento de relacionamento humano, então a inclusão ganha sentido, e os alunos, todos, devem participar da mesma aula, realizando aquilo que podem. (SELAU, 2007, P.62,63)

O Professor de Arte, entre outros, pode tornar-se um facilitador ao processo de inclusão, por lidar com o campo dos afetos, da sensibilidade e do conhecimento. Portanto, ele necessita ter claros os seus objetivos e perceber como, que através da arte pode exercer influências positivas em seus alunos numa rotina escolar, acolhendo-os e fazendo-os evoluir de forma significativa.

O professor de arte na Educação deve gostar do faz, ter paixão, assim tudo flui, este trabalho se torna algo prazeroso, e muito gratificante de forma a ensinar e prender com quem muito tem a ensinar que são os alunos com deficiências.

É importante para o professor planejar a aula, mas, também estar atento para os assuntos que surgirem na turma, dando liberdade de criação para o aluno. Além disso, deve-se saber avaliar os alunos sem distinção de talento ou habilidade, e sim pelo esforço

em concluir a tarefa com os materiais propostos, sua participação, desenvolvimento da criatividade, aquisição e ampliação de aprendizagens.

Para RAUSCH:

O professor é mais um mediador da Arte e um facilitador do contato do aluno com o mundo artístico, do que alguém que ensina Arte. O professor precisa dar ferramentas para que o aluno possa se expressar, mostrando como utilizar materiais e aplicar técnicas, facilitando a própria produção do aluno.

Para que isso ocorra, todavia, é preciso que sejam ofertados suportes e especialização aos profissionais da área de educação, de maneira que todos os professores, juntamente com equipes multidisciplinares, pais e comunidade possam desenvolver de forma satisfatória seu papel, na esperança de construir uma nova realidade escolar mais sensível às diferenças.

RELATOS DE PRÁTICA: ARTE NA INCLUSÃO

As crianças em geral, se interessam por práticas lúdicas, significativas, nas quais agem fazendo de conta que são o outro, ser ou coisa ou ainda imitando a vida real, colocando-se como sujeito. Talvez pelo fato de que no jogo de faz de conta, tudo é possível, não há limites ou sanções.

No que se refere ao teatro, uma importantíssima linguagem da arte, e à representação, diz MACHADO:

A criança entra logo no jogo. Não discute se árvore fala, se vento é “fazível”, se..., se...

É fácil verificar o que o jogo mostra das necessidades psicológicas da criança: desinibição, liberação da agressividade mal controlada, da falta de amor e da ânsia de viver! “Fazendo de conta”, a criança está muito mais perto da verdade do que verbalizando seus problemas com uma psicóloga.

O palco lhes atrai muito. São artistas e querem ser como os grandes da televisão. O fato de saberem que estão representando as deixa ainda mais livres para expressarem o que estão sentindo. Isto, aparentemente, a distancia de seus próprios problemas deixando a imaginação trabalhar e o inconsciente agir.

A seguir são feitos relatos sobre algumas atividades desenvolvidas pela professora Lúcia, citada anteriormente, com a linguagem do teatro e um pouco das artes visuais, em

uma Escola Especial que atende crianças e adultos com deficiência intelectual, de causas variadas e em uma escola pública de ensino regular com crianças de vários anos numa proposta de inclusão através da arte.

PRIMEIRO CASO

Pensando nesse jogo de faz de conta, foi introduzida a linguagem do teatro com uma turma de oito alunos na faixa etária de sete a dez anos com deficiência intelectual.

O objetivo de brincar de teatro veio da necessidade de trabalhar a própria linguagem teatral e de desenvolver habilidades como: vocabulário, sequência de fatos, memória, atenção, sociabilidade, cooperação e principalmente a autoestima, além de obter algo que tivesse o reconhecimento das pessoas (familiares, colegas e professores), sabendo o quanto isso era importante para todos os envolvidos.

Não foi difícil introduzir o trabalho lúdico, na medida em que habitualmente já se fazia a leitura de histórias. Como forma de incentivar a participação ativa dos alunos em todo o processo de montagem da peça, foi solicitado que eles mesmos escolhessem o texto “O Casamento da Dona Baratinha”. A seguir, discutiu-se quem interpretaria cada personagem e então tiveram início os ensaios.

No início dos ensaios, os alunos se atrapalhavam um pouco na hora certa de entrar, esqueciam o que deveriam falar ou fazer, mas eles foram crescendo nos ensaios e com o tempo e de forma recreativa e prazerosa, todos sabiam exatamente a sequência da história e o papel que desempenhavam.

Após os ensaios, alunos e professora confeccionavam parte do cenário, objetos usados na peça e os figurinos.

No dia da apresentação da peça, vieram alguns familiares dos alunos e toda a escola. O ambiente era de expectativa e ansiedade, mas também de segurança e confiança, pois sabiam exatamente o que fazer. Chegou o momento e os alunos atuaram melhor do que nos ensaios, e ao término da apresentação veio o tão esperado reconhecimento; os aplausos. A feição de orgulho e emoção que os alunos estampavam no rosto, ultrapassou as expectativas iniciais do trabalho. Foram alcançados, dentro das possibilidades, dificuldades e potencialidades de cada criança, além dos objetivos citados acima, principalmente a verificação de capacidade (eu posso, eu consigo) que muitos portadores de deficiência têm dificuldade em perceber. Assim como o estímulo para continuar e a segurança de saber que é possível realizar atividades que antes não lhes eram permitidas.

SEGUNDO CASO

Outra experiência com a linguagem do teatro foi com uma sala, com alunos de 16 a 25 anos. Eram alunos que apresentavam maior comprometimento cognitivo, alguns não verbalizavam, os que falavam tinham muita dificuldade para se expressar e todos apresentavam uma tendência à imobilidade. O objetivo então, neste caso foi trabalhar de uma forma mais lúdica as questões até então desenvolvidas de forma sistemática. Acreditava que o vocabulário, a expressão, a iniciativa, a atenção, a memória, etc.; poderiam ser atingidas com mais interesse e significado trabalhando teatro.

Como na turma havia adolescentes e adultos, a história de “Romeu e Julieta” de Shakespeare, foi a que despertou maior interesse. O texto foi adaptado em peça de teatro, elegendo as cenas mais importantes, e com diálogos simplificados para que eles compreendessem o sentido e a sequência da história.

Foram divididos os personagens, tendo o cuidado de garantir a participação de todos. Iniciamos os ensaios, inicialmente eles apresentaram dificuldades, demoraram um pouco para se soltarem, pois não estavam acostumados com o jogo do faz de conta, devido ao predomínio do pensamento concreto, comum nas deficiências intelectuais mais acentuadas, mas com o avanço dos ensaios, começaram a ter a noção do todo e as dificuldades foram desaparecendo juntamente com a timidez. Mais uma vez se sentiram capazes.

Para os alunos que não verbalizavam, não foi problema, pois eles seguiam a orientação da narrativa e completavam com atitudes, expressões e gestos para dar ênfase à cena.

Ao término de cada ensaio, eram confeccionados figurinos, objetos usados em cena, partes do cenário, cartazes e convites para a divulgação.

A expectativa era grande, pois muitos dos alunos que estavam na peça nunca tinham se visto nesta situação, de ser o centro das atenções.

A apresentação foi um sucesso no sentido de superação, e no final com os aplausos emocionados da plateia, os alunos agradeciam e se abraçavam, como querendo dizer, “nós conseguimos”. Esta apresentação foi um marco para a autoestima desta turma, pois eles não cansavam de contar sobre a peça e de como tinha sido a apresentação.

APLICABILIDADE DA ARTE NA ESCOLA INCLUSIVA

As experiências dos relatos acima fazem acreditar que a linguagem da arte apresenta uma forte influência no ser humano, e por isso pode ser usada para ajudar no desenvolvimento de habilidades e capacidades em todos os estágios e em todas as idades fazendo com que os envolvidos adquiram e ampliem conhecimentos e sentimentos além de sua vivência cultural.

A linguagem artística quando desenvolvida em grupo como o teatro, a dança e outros, estimulam a cooperação, a comunicação, o respeito e a tolerância, pois para que tudo de certo, um depende do outro.

Vale destacar que ao trabalhar peças de teatro, pintores e pinturas e musicais, tinha-se a intenção de não só desenvolver habilidades, mas também de levar os alunos a vivenciarem a linguagem artística e propiciar a eles o acesso ao conhecimento cultural de domínio público.

Na época deste trabalho as atividades foram desenvolvidas de forma intuitiva, sem um conhecimento mais sistemático destas linguagens, mas mesmo assim os alunos apresentaram mudanças significativas, fortaleceram laços entre colegas e professores gerando integração.

Na sala de aula os alunos com necessidades educacionais especiais envolvidos nas atividades com arte demonstraram mais interesse e atenção nas demais, melhoraram muito a autoestima, e ficaram mais seguros e críticos para se colocarem diante de diferentes assuntos, facilitando em diversos aspectos o aprendizado e o mais importante, sentiram-se parte do todo numa escola realmente inclusiva e que respeita as diferenças e os diferentes, numa integração onde todos ganharam em conhecimento e sociabilidade.

Diante destes ganhos que a linguagem artística e a cultura proporcionaram aos alunos, é possível dizer que a arte se insere no processo de ensino e aprendizado do indivíduo deficiente de forma implacável, pois ela estimula à percepção, a imaginação, a observação e a criação, que leva o indivíduo experimentar emoções, sensações e sentimentos que ajudam a organizar pensamentos e formar consciência de si mesmo e do mundo.

A arte na escola deve atuar num ambiente propício com experiências ricas que permitam ao indivíduo apropriar-se deste conhecimento com entusiasmo e satisfação, levando-o à aprendizagem de forma significativa e reflexiva.

A história da educação especial e a história do ensino da arte no Brasil percorreram um longo e difícil caminho, e ainda apresentam alguns obstáculos a serem superados, mas já se admite que a escola especial, regular ou inclusiva necessita do ensino da arte, pois além de ser um patrimônio cultural da humanidade e que, portanto todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber, ela propicia uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação do indivíduo na sua totalidade como um cidadão participante, sujeito de sua própria história e capaz de transformar positivamente a sociedade em que vive.

E, finalmente, padrões de normalidade são estabelecidos pela sociedade, portanto, o que deve mudar são o pensamento e as atitudes das pessoas em relação a isto.

Onde está a igualdade? Ela realmente não existe se pensarmos que o “normal é ser diferente”. Um ser, seja ele racional ou irracional, nunca é igual ao outro.

Se isso é uma verdade inquestionável, não são concebíveis o preconceito e a discriminação motivados pelas diferenças.

A igualdade deve ser entendida, então, em termos de direitos e oportunidades, dentro desta diversidade, para todos, tenham eles as características físicas ou intelectuais que tiverem. Para isso, a inclusão, tanto na escola como na sociedade, é cada vez mais necessária e real, para mudar estigmas pré-conceituais.

É convivendo com a diversidade na escola e na sociedade que aprendemos a “incluir” cada vez mais de modo natural e progressivo, entendendo desejos e necessidades de cada indivíduo, respeitando-o como igual em direitos e porque não dizer, em deveres, preservando a sua identidade, sua cultura, sua dignidade e, portanto a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do deficiente, com necessidades educacionais especiais caminha há muito tempo, a passos lentos e provavelmente ainda demandará muito estudo e muito trabalho daqueles que defendem esta causa em prol desses indivíduos.

Na Educação já foram dados vários e importantes passos na tentativa de incluir o aluno deficiente, mas falta para a maioria dos professores e dos profissionais da Educação a formação específica e se preparar para melhor tratar esses alunos com segurança. Hoje em dia, já começa a acontecer a aceitação, porém falta o preparo: como, por quê e o quê fazer para facilitar a aprendizagem dentro das necessidades e anseios de cada um.

Há ainda que se preparar e adequar os ambientes, o espaço físico e que se equiparem salas de aulas, equipamentos e materiais para promover a acessibilidade.

Não podemos mais nos acomodar. A inclusão é realidade, em todos os sentidos. A adaptação, ou adaptações estão acontecendo, tanto com relação aos espaços físicos, quanto pessoais, porém mais lentamente do que se faz necessário.

Mas, por que, afinal incluir?

A inclusão de alunos com deficiência deve acontecer para que se sintam parte integrante da sociedade em que vivem com condições de participar plenamente garantindo a sua cidadania, com consciência de direitos e deveres, com dignidade e autonomia e cientes de suas possibilidades e limites.

É papel do professor, seja sua especialidade a arte ou não, saber lidar com os diferentes e com as suas diferenças com bom senso para decidir questões que vão além do que está escrito, com amor e dedicação às crianças que chegam à escola desafiando pesquisadores e suas teorias, lembrando que não é encargo da escola tentar sanar as deficiências e sim focar o desenvolvimento desses alunos no que eles têm de melhor, como por exemplo, um deficiente visual que deve ser trabalhado em seus outros sentidos, como a audição, o tato, a coordenação o que é plenamente realizado em qualquer situação de criatividade, como nas artes em que ele vai se sentir livre para ser ele mesmo, com suas dificuldades, seus limites e potencialidades. Ele não deixa de ser capaz cognitivamente por causa de sua deficiência. E ninguém deve passar pela escola ou pela própria vida sem que tenha a possibilidade e ou a oportunidade de aprender algo e certamente ensinar muito.

É difícil, pois têm que ser estudado caso a caso, tanto do aprendiz como do professor, porém é possível se nos propusermos a tentar e lembrar que cada um é único.

REFERÊNCIAS

ATACK, Sally M. Atividades artísticas para deficientes. Ed. Papirus, 1995.

BARBOSA, Ana Mãe T. B. *Teoria e prática da educação artística*. Ed. Cultrix, 1978.

BUORO, Anamélia B. O olhar em construção – Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. Cortez, 1996.

CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

DELORS, Jaques, Educação – Um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. São Paulo, Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de e FUSARI, Maria F. de R. e. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo, Cortez.

FERREIRA, Cláudia Linhares Lucas. **O papel do professor na Educação Inclusiva**, in: <http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-anteriores-artigos/o-papel-do-professor-na-educacao-inclusiva>, acesso em 05/01/2020.

FERREIRA, Romero. Júlio. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial – Programa de estimulação precoce – Uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre, Artmed, 1995.

JANNUZZI, Gilberta de M. A educação do deficiente no Brasil – Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2006.

MACHADO, Maria Clara, (Extraído de *Cadernos de Teatro*, 52, 1, 6-10, 1972)
http://www.bernardojablonski.com/pdfs/graduacao/teatro_na_educacao.pdf, acesso em 08/01/2020.

MARTINS, Mirian C., PICOSQUE, Gisa e GUERRA, Maria T. T. *Didática do ensino da arte e língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. Ed. FTD, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil – História e políticas públicas*. São Paulo, Cortez, 2003.

PINHEIRO, Odinea Quartieri Ferreira, História da Educação Especial / Revendo Conceitos – Curso de Pós-Graduação na Área da Educação da AVM Faculdade Integrada, 2011

RAUSCH, Vera Maria, Fundamentos da Arte, in <http://fundamentosdaarte-iaufrgs.blogspot.com.br/2008/07/entrevista-2-vera-maria-rausch.html>, acesso em 10/01/2020

REILY, Lúcia, Escola inclusiva: *linguagem e mediação*. Ed. Papirus, 2004

RUTZ, Taís Bohlke¹; GARCIA, Adriana Castro¹; MEIRA, Mirela Ribeiro, *Arte e Educação Inclusiva: Vivências e Desafios encontrados pelo professor de Arte em sala de aula*.

http://www.ufpel.edu.br/enpos/2011/anais/pdf/LA/LA_00157.pdf acesso 10/01/2020

SELAU, B. *Inclusão na sala de aula*. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

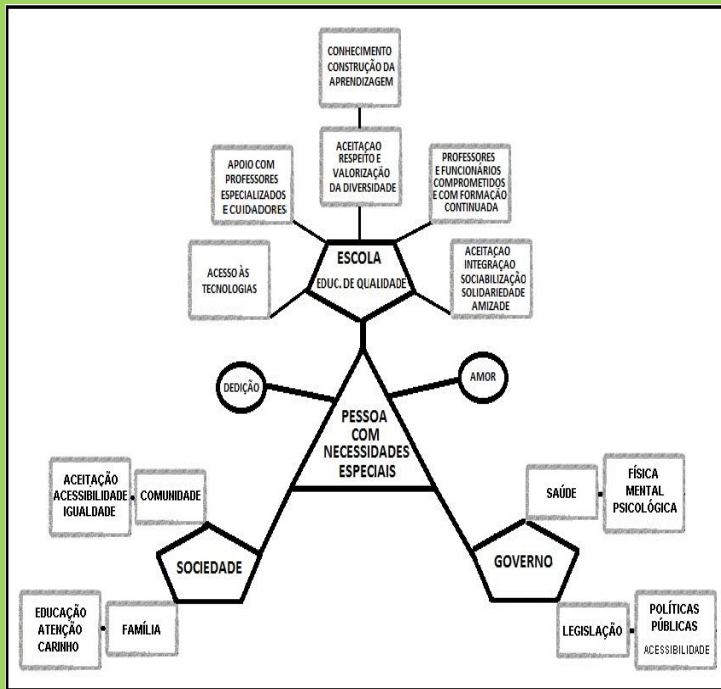
TELFORD, Charles W. e SAWREY, James M. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978, ed. 3.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia Livre, http://pt.wikipedia.org/wiki/Teatro_na_escola, Acesso em 10/01/2020

FLUXOGRAMA DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Para que haja realmente a inclusão, tanto na escola como na sociedade como um todo há que se conseguir juntar todos os requisitos colocados neste trabalho e neste fluxograma e muito mais, que os indivíduos com necessidades especiais estejam realmente inseridos em uma comunidade que os acolha e os aceite, os respeite e se solidarize com suas necessidades e anseios.

É papel de todos fazer a diferença para com os alunos deficientes na comunidade escolar numa constantemente busca de aprimoramento e aperfeiçoamento, adequação para minimizar as diferenças e aproveitá-las em prol do crescimento de todos. Além dos itens relacionados abaixo podemos ainda incluir: planejamento e replanejamento de ações, adaptações curricular, física e de acessibilidade, além de avaliação e acompanhamento contínuos.



A INCLUSÃO E OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



ESTER DE OLIVEIRA FRANCISCO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Professora de Ensino Fundamental I – Polivalente - na EMEF Castro Alves.

RESUMO

O presente artigo aborda os obstáculos enfrentados diante da inclusão de crianças com deficiência nas instituições de educação infantil. Após grandes reivindicações para uma educação inclusiva e de qualidade, com a obrigatoriedade de matrícula de crianças com deficiências nas escolas de educação infantil, surge a questão sobre o preparo da sociedade para esta inclusão, como deve ocorrer a acessibilidade, a atuação pedagógica, o preparo de todos os envolvidos e a busca por novos conhecimentos. O artigo traz uma breve história da inclusão no Brasil, aponta como as escolas devem estar preparadas para incluir as crianças com deficiência e os desafios que os professores e as instituições encontram para recebê-las assegurando uma educação de qualidade, inclusiva e com significados. A acessibilidade com instrumentos adequados a essas crianças é fundamental para que a educação seja melhor desenvolvida, entretanto o corpo docente especializado também é de suma importância.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade de matrícula de crianças com deficiências na educação infantil gera a questão sobre o preparo das instituições e do corpo docente diante da inclusão. Acreditamos que uma educação com qualidade resulta da preparação aprofundada dos

profissionais da educação sobre a inclusão e da acessibilidade, que também é essencial, pois os recursos para receber essas crianças devem ser preparados de forma a facilitar seu desenvolvimento global.

O artigo aborda a importância da acessibilidade, da busca constante por novos conhecimentos, do trabalho coletivo e das trocas de experiências para uma educação inclusiva e de qualidade, em que as crianças com deficiência sejam respeitadas e tratadas com igualdade de direitos e se desenvolvam como as demais.

A presente pesquisa se inicia com um breve histórico da inclusão educacional, aborda a acessibilidade e o preparo do professor e da escola para receber as crianças com deficiência com base em autores e leis que fundamentam a inclusão educacional. O trabalho nos mostra a importância de estar preparado tanto na infraestrutura como na formação dos profissionais para promover uma educação inclusiva de qualidade e que respeite as diferenças.

BREVE HISTÓRICO

Foi no século XVI, que médicos e pedagogos acreditaram que pessoas com deficiências, muitas vezes consideradas impossíveis de se educar poderiam sim, serem educadas, entretanto, eles não tiveram apoio necessário, devido a sociedade vigente instituir o direito à educação formal apenas para uma minoria beneficiária, assim o cuidado de pessoas com deficiências se dava em manicômios e asilos, pois achavam que por ficarem em ambientes específicos e separados eram melhores cuidadas.

No século XIX, foram criadas as classes especiais nas escolas regulares, onde encaminhavam os alunos “problemas”. Na metade do século XX, as indústrias especializadas tiveram que se preparar para tratar de pessoas mutiladas da 2ª Guerra Mundial, assim a população passou a reivindicar a educação de crianças e jovens com deficiências, para que fossem tomadas providências sobre a inclusão. Porém, ainda assim a educação especial e a regular ocorriam de forma paralela.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos que aconteceram nos anos 60 evidenciou a integração escolar como um direito de todas as crianças com deficiências para a participação de atividades que somente as demais crianças tinham acesso.

A colaboração para fortalecer a integração foram as ações políticas de diversos grupos organizados, de pessoas com deficiências, pais e profissionais, que promoveram uma firme pressão no propósito de garantir os direitos fundamentais.

Diante de todas essas mudanças, podemos nos apoiar na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, na qual afirma no Artigo I que *“Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.”*

Assim, independentemente de ser ou não deficiente, todas as pessoas têm direitos iguais. Enfatizando-se mais ainda a importância do respeito sobre os direitos de qualquer indivíduo como cidadão e como crianças que não podem ficar isoladas, e exclusas das atividades sociais e educacionais.

ACESSIBILIDADE

A acessibilidade, trata de um assunto essencial para as pessoas com deficiência, em todos os lugares que elas interagem, como a própria casa, a escola, a rua, um estabelecimento comercial, a igreja, a biblioteca, o parque de diversões entre outros.

Nas instituições de educação infantil, a acessibilidade não deixa de ser importante e se ao levarmos em consideração a educação, é ainda mais importante por se tratar de crianças que estão iniciando a interação em sociedade e necessitam como qualquer indivíduo, de qualidade na educação, que promova o convívio com o outro, para a prática dos deveres e direitos e, acima de tudo a sobrevivência como ser humano. Uma educação com igualdade é um direito de todos, sem qualquer discriminação, como enfatiza a Constituição Federal de 1988:

Art. 1º, § I - a cidadania; [...] § III - a dignidade da pessoa humana; [...] art. 3º, § IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; [...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; [...] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206, § I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] § VII - garantia de padrão de qualidade. [...]

O pensamento sobre a igualdade de oportunidades está crescendo cada vez mais, até que a obrigatoriedade de matrícula de crianças com deficiência, nas creches, conforme o Decreto nº 3298 no artigo 24 § 3º no qual diz que: *“A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano”*, provocou muita preocupação entre os profissionais da área evidenciando o despreparo dos ambientes escolares.

Neste mesmo artigo ainda podemos verificar que:

§ 4º - a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas. § 5º – Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da associação brasileira de normas técnicas – ABNT relativas à acessibilidade.

A acessibilidade na qual estamos falando engloba tanto o espaço físico tais como rampas, corrimãos, largura das portas e dos corredores, iluminação adequada, localização das mobílias etc., quanto os instrumentos, importantes para cada especificidade da deficiência, como cadeira de rodas, colchões adaptados, livros, brinquedos entre outros. Há também a acessibilidade por meio da comunicação que compreende a língua tátil, visual, e gestual juntamente à comunicação escrita e virtual. E ainda, a acessibilidade mediante atitudes, que promove a sensibilização e a conscientização das pessoas sobre a convivência na diversidade humana, o que resulta na quebra de preconceitos e discriminações.

Desse modo, todos os envolvidos dentro do ambiente educacional necessitam de preparo o quanto antes para que essas crianças se desenvolvam como os demais de forma significativa. O caminho rumo à inclusão social ocorre no ambiente educativo, logo, por intermédio das crianças poderemos desenvolver uma consciência inclusiva, democrática e sem preconceitos, que possa atingir toda a sociedade. Dentro do ambiente escolar, as crianças com deficiências desenvolvem suas habilidades, interagem e se relacionam com todos ao redor.

Assim, a acessibilidade proporciona autonomia, segurança e garantia de direitos para que vivam com dignidade. Sendo assim, para garantir a acessibilidade destas crianças precisamos conhecer e respeitar todos os direitos dos seres humanos. Ao seguirmos o referencial do Ministério Público intitulado *“O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”* (2004: 23) quando diz que:

Um estabelecimento de Educação Infantil para crianças de zero a seis anos, que se empenhe em ser um espaço adequado para todas as crianças, rico em estímulos visuais, auditivos e outros, com profissionais devidamente capacitados, será um local de maior qualidade para TODAS as crianças.

Desta forma, podemos ver a necessidade em adequar o ambiente escolar para uma melhor adaptação e utilização do espaço para todas as crianças, lembrando que não serão apenas os alunos com deficiências que usufruirão destes espaços e sim todos aqueles que fazem parte do grupo escolar. O que nos faz enfatizar sobre a importância do preparo do ambiente e dos profissionais quando se trata de bebês com deficiências e a consideração por eles, é muito importante exatamente por serem pequenos e os cuidados serem específicos.

Ter um espaço adaptado para receber os alunos com deficiências transmite mais segurança a família e desperta maior interesse e participação sobre o desenvolvimento de seus filhos e os avanços conquistados a cada dia. Para uma acessibilidade eficaz e eficiente é necessário modificar as estruturas físicas da instituição escolar para facilitar o trânsito e a estadia dos alunos. A satisfação da criança em ficar na escola não depende apenas de um profissional que a trate com carinho, mas também de um espaço preparado em que ela tenha conforto, crescimento e interação com todos os coleguinhas.

O PREPARO DO PROFESSOR E DA ESCOLA

Professores preparados para atuar nas creches é fundamental, pois a educação infantil é uma das áreas com maior necessidade de profissionais qualificados, especialmente quando o assunto é inclusão, haja vista, que os primeiros anos da criança, seja ela com deficiência ou não, são cruciais para seu desenvolvimento físico e psicológico.

Ao receber em sala de aula uma criança com deficiência, o professor se depara com inúmeras dúvidas em como agir para que seu aluno fique confortável e se desenvolva como o restante da turma. Na educação infantil não é diferente, pois ele pensa qual a melhor situação, quais estratégias, linguagens e recursos que devem ser utilizados para melhor compreensão do aluno.

Segundo Mantoan (2009:32):

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

O direito a diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. [...]

Percebemos que tanto a escola, como os professores se deparam com os mesmos desafios ao incluir uma criança com deficiência, juntos, devem buscar meios para eliminar os obstáculos encontrados, pois mudar atitudes e comportamentos é essencial para que a inclusão nas creches aconteça de fato.

O professor deve buscar novas informações, além de construir conhecimentos diariamente com estes alunos, identificando sua nova prática e recursos necessários, visto que trabalhar com a diversidade faz parte do papel do professor, a inclusão é uma excelente oportunidade para aprender mediante as experiências vividas. De acordo com Tardif (2008:53):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Com as experiências conquistadas diariamente, o professor aprimora os seus conhecimentos atualizando a sua prática, assim atribui significado à aprendizagem do aluno, seja ele com deficiência ou não, atendendo as necessidades e dificuldades encontradas. Para que haja resultados positivos, o professor precisa de algo que o direcione e lhe dê suporte nas tomadas de decisões em relação ao aluno com deficiência. Ao receber uma criança com deficiência em sua turma, o professor deve oferecer um ambiente em que ela se desenvolva de forma prazerosa respeitando suas capacidades e limitações.

Muitas vezes, o conhecimento que o professor adquire num curso de graduação não lhe dá o suporte necessário para trabalhar com a inclusão em sala de aula, desta forma o professor deve trocar saberes e experiências com todos os envolvidos. Como afirma Weisz (2009:121):

[...] para ser prático e eficiente, o professor precisa de formação teórica e permanente consistente, feita de tal modo que institua e alimente relações

de autonomia tanto entre educadores quanto entre esses e as teorias estudadas: que inclua a criação de estratégias, a experimentação, a análise compartilhada, a partir da interpretação que faz da teoria e da realidade em que está inserido. Um processo cooperativo, em que uns dão suporte às ideias dos outros, enfrentando juntos as incertezas, ganhando segurança pelo apoio e conhecimento dos colegas, sendo ajudados nas falhas e supridos nas inconsistências, aprendendo a receber e fazer críticas de modo construtivo, a enfrentar as próprias limitações. [...]

Um trabalho coletivo aumenta as possibilidades de atingir um resultado eficaz, visto que, os conceitos podem ser modificados na troca de experiências. Os resultados favoráveis serão válidos tanto ao professor, quanto para o aluno, o principal beneficiado, pois será capaz de mostrar que mesmo com suas limitações, possui habilidades e competências.

A coletividade cria caminhos para desconstruir o pensamento pessimista, o que motiva o professor a enfrentar os desafios que surgem, contribuindo também para a criticidade dos demais alunos, que aprendem a respeitar e conviver com as diferenças, cooperando no que for necessário.

Conforme o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990):

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Sendo assim, a família e os especialistas devem estar sempre ao lado do professor, para esclarecer dúvidas que eventualmente surgirão em relação ao tipo de deficiência do aluno, e quais dificuldades deverão ter um olhar mais atento para que sejam atendidas, tendo em vista que cada deficiência tem suas especificidades. O professor deve sempre observar o aluno, para identificar suas evoluções e as dificuldades que ainda se apresentam. Os resultados obtidos, positivos ou negativos devem ser registrados, para que o professor reveja sua prática e busque novos recursos e estratégias.

O registro serve como subsídios e direciona o professor para a construção do planejamento, que é fundamental e indispensável na prática pedagógica, pois o planejamento dá ao professor suporte em sala de aula. Antes de planejar, o professor deve observar, refletir e conhecer os seus alunos para criar estratégias e intervenções que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem significativa de todos, de forma que

nenhum aluno se sintia excluído, resultando em um trabalho que respeite as diferenças em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respeitar e reconhecer os direitos humanos como um todo é a garantia para que as pessoas com deficiências tenham uma vida digna, a acessibilidade significa dar oportunidade de condições, criar segurança e promover a autonomia. O que precisamos é de uma sociedade aberta, preparada para a diversidade humana, na qual todas as pessoas sejam incluídas e respeitadas.

Para oferecer uma educação infantil inclusiva e com qualidade, em que a criança se desenvolva com significados e tenha seus direitos respeitados e garantidos, é essencial que haja uma reflexão de todos os envolvidos no momento de planejar e como proceder quando o assunto for inclusão.

Portanto, o planejamento deve partir da realidade das crianças, das suas necessidades e limitações, os professores e todos os envolvidos precisam ter uma constante busca por novos conhecimentos, para que o atendimento seja adequado e satisfatório e que atenda cada uma de forma adequada, dando a todas igualdade de oportunidades e o direito de participar na interação efetiva como sujeitos de uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título I

Dos Princípios Fundamentais. art. 1º, inc. II e III, art. 3º, inc. IV.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título II **Dos Direitos e Garantias Fundamentais**. Capítulo I dos Direitos e Deveres individuais e coletivos art. 5º, art.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III **Da educação, da cultura e do desporto** seção I da Educação art. 205 e art. 206.

BRASIL. Decreto Nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 10 de dezembro de 1948. art. I e art. II.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Art. 4º.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? por que? como fazer?** 2. ed. São Paulo-Brasil: Moderna, 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL: **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva

(organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WEISZ, Telma **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** São Paulo: Ed Ática, 2009.133p.



EDUCAÇÃO NAVEGANTE: UMA ODISSEIA FOTOGRÁFICA COM MIGUEL CHIKAOKA



EVELINE SOUSA DE ALMEIDA

Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (2015), especialista em Produção Audiovisual pela Faculdade Estácio de Sá – Pará (2017); Professor de ensino fundamental I – Arte – na EMEF Danylo José Fernandes.

RESUMO

O presente trabalho abrange minha prática fotográfica atinente à experiência adquirida na oficina “De Olhos Vendados” ministrada pelo artista e educador Miguel Chikaoka em 2015. A fotografia foi utilizada como ferramenta para o exercício do olhar, revelando sua potencialidade como ferramenta de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, objetivando desenvolver e estimular o olhar estético, crítico e contemplativo tanto na constituição da imagem quanto em sua fruição processual. Ressalto neste, a importância do trabalho introdutório de Miguel sobre a fotografia, valendo-se de dinâmicas lúdicas e reflexivas sobre essa arte, contextualizando com o ambiente e cultura local, apresentadas aqui pelo filtro de minhas percepções sobre o processo enquanto participante, alinhando-as com outras experiências, tanto teóricas quanto de fruição de obras de arte.

Palavras-chave: Fotografia; Educação; Miguel Chikaoka; Experimentação Artística; Arte.

INTRODUÇÃO

“O objeto da arte é o mesmo da metafísica: o ser.”
(SCHAEFFER, 1996, p.144)

Navegantes atravessando águas de incertezas. Assim fomos convidados a ancorar em territórios fotográficos. A essência fotográfica ainda tão distante de nossas apreensões se estabeleceu com a leveza de um ensino comprometido com seus objetivos.

Educação é o tema deste trabalho, entendendo que esta se faz em todos os âmbitos onde existem relações humanas. Independe de muros de escolas ou instituições, ela se faz na calçada da escola, nos pátios, em reuniões familiares ou de amigos, percebe-se inserida na televisão, em redes sociais ou em uma página de livro. Associado a educação está o elemento fotografia e o exercício do olhar de quem dela faz uso, seja produzindo ou fruindo. A fotografia como um meio, entre tantos outros possíveis, para a concretude de um desenvolvimento social, intelectual e sensível.

Em fevereiro de 2015 iniciei a maior odisseia fotográfica da minha vida. O nome da oficina “De Olhos Vendados” alude metaforicamente às práticas fotográficas atuais, onde o olhar pouco se exercita, em um cenário tomado por uma epidemia de cliques. Uma introdução aos princípios indissociáveis da fotografia era o objetivo maior, sendo revestida por relações humanas criativas e curiosas, práticas e assuntos que me prendiam a atenção e me elevavam a um estado de completa alegria, comprovando ser possível aprender com ludicidade e associações entre cotidiano e os assuntos abordados, sem ser exposta a uma metodologia engessada.

Por esse motivo, este é um relato desta experiência e a registrei acreditando que este possa repousar nas mãos de pessoas pouco esperançosas nas questões de ensino e aprendizagem, realimentando a possibilidade de falar de arte, fotografia e educação de maneira mais leve e enriquecedora, independente do espaço em que esse aprendizado se construa, proporcionando um desenvolvimento - seja técnico, teórico ou prático - e que este permaneça intenso por longos anos. Experiência de vida somada a saberes fundamentais são carregados por nossa memória com mais carinho e cuidado.

Nessa viagem, os convido a encontrar neste artigo, a importância da fotografia como potencial mecanismo de educação do olhar, relatos da minha experiência de aprendizado durante a oficina: práticas, apreensões feitas, construções e análises de exercícios.

A EDUCAÇÃO DO OLHAR E A FOTOGRAFIA COMO MEIO

“Nenhum olhar humano poderia ter mergulhado anteriormente nestas torrentes de luz.”
Jules Janin.

Uma pausa. Um respiro profundo com os olhos fechados e se percebe que dentro e fora de nós ha vida. Os olhos se abrem - um leve desconforto até que a visão se restabeleça com apuro - e o mundo, ali, diante de nós, se apresenta.

Quem se permite fazer essa pausa para perceber-se parte do mundo, um ser vibrante, atuante e responsável por uma rede de construções únicas? Na contemporaneidade, velocidade é sinônimo de eficiência, o que pode até ser, quando em detrimento disto não se sufoca o melhor de nós: A humanidade!

Estamos inseridos no meio de um furacão, um corpo composto por imagens. A superficialidade é inevitável, não dispomos de tempo suficiente para contemplar e observar os detalhes de tantos registros que nos atravessam com a sensibilidade exigida devido à surpreendente quantidade. Efêmeros contatos, dificuldade de absorver tanta informação, produtos descartáveis que refletem a realidade de uma sociedade capitalista. MARTINS (2014, p. 165) percebe que essa relação com “a maior parte das imagens cotidianas que retemos na memória é imprecisa, fruto da visão fugaz. São manchas e borrões que desenham formas informes e cores e cenários do nosso viver diário” e o resgate de informações turvas “não é raro que a fotografia seja o socorro das memórias frágeis, nas tentativas de reconstruir e narrar coisas do passado, depois de decorrido muito tempo”.

A necessidade de confirmar a realidade e de realçar a experiência por meio de fotos é um consumismo estético em que todos hoje, estão viciados. As sociedades industriais transformam seus cidadãos em dependentes de imagens; é a mais irresistível forma de poluição mental. (SONTAG, 2004, p.34)

Em sua origem, ainda quando seu resultado era único e não reproduzível, a fotografia não era tida como arte, apenas como uma cópia mecânica da realidade. Enquanto era celebrada por muitos, levando em consideração sua maior rapidez e “fidelidade”, por outro lado alguns artistas a recusavam, pois ao não ser dotada das intervenções manuais diretas de artistas não era entendida como uma forma de arte. Esta dicotomia é observada por ROUILLÉ (2009, p, 32-33):

Enquanto os antimodernos lamentam que, assim, a imagem é privada da habilidade da mão, os modernos veem na mecanização o meio para incrementar a eficácia da representação. Para a tradição, a imagem extrai sua essência do homem (sua mão, seu olhar, sua inteligência, sua sensibilidade, etc); para os modernos, ao contrário, a redução da porção do homem, ou a superação de seus limites, é condição para uma renovação da imagem.

Mesmo que a apresentação seja mediada por um simulacro, a fotografia não deixa de ser um meio capaz de ensinar, proporcionar aprendizado e universalizar o particular, dar acesso aos mais variados assuntos, onde outrora uns teriam acesso e outros não gozariam de tais benefícios. A democratização criada pela fotografia neste sentido é importante.

A fotografia tem funções tanto informativas quanto de abstração da realidade. Os desdobramentos até revelar-se como uma ferramenta do homem não como um documento

fiel, uma fatia da realidade capturada e eternizada, só começa a dar sinais quando os artistas se dispõem a utilizá-la em experimentações, subvertendo-a, apontando suas transgressões e suas possibilidades, onde o imaginário e a fantasia se instauram, abrindo caminho para novos usos, outras interpretações.

Três teorias fotográficas são propostas por DUBOIS (2012, p. 53) e ajudam a entender as diversas recepções dadas à fotografia. A primeira, *a fotografia como o espelho do real*, tem a imagem como uma reprodução mimética, fotografia como ícone, já *a fotografia como transformação do real* denuncia a primeira teoria e apresenta a imagem como uma enunciação cultural, constituída de códigos e símbolos, e por último, *a fotografia como um traço do real* ou como índice, ou seja, a fotografia só pode existir com a presença de um referente real/físico, tendo incorporado nesta teoria as interferências ilusórias causadas pelo espelho, sem se prender ao “ilusionismo mimético” da primeira teoria.

A democratização, o surgimento sucessivo de novas tecnologias, a própria passagem da fotografia química para a digital – sem que a primeira deixasse de existir - fez os modos de recepção da fotografia se alterar: o dinamismo gerou paralisia. A quantidade muitas vezes vela os olhares para a qualidade.

É necessário não perder de vista que:

Por ser um enigma é que a fotografia, como um haikai, pede uma recepção poética e uma fala ao mesmo tempo sempre necessária e sempre inadequada. A ambiguidade é ainda mais forte porque a fotografia pode sempre ser, de certa forma, da esfera de uma encenação, de uma instalação e de uma negociação. Assim, no que tem de mais rico, a arte fotográfica cria obras que só podem nos sensibilizar e nos comover, nos desestabilizar e nos abalar, e, portanto, só podem nos enriquecer. A fotografia é então fonte de surpresa: ela nos faz pensar e imaginar, sonhar e ver; ela pode nos incitar a filosofar; ela deve nos convidar a meditação. (SOULAGES, 2010, p. 346).

Assim, ela passa a ser incorporada no âmago das sociedades como um instrumento tanto histórico quanto da memória coletiva, ou de uma ordem da fruição estético-artística. Seja ela uma evidência da realidade, seja uma construção, ela reflete os valores, a cultura, o momento e o imaginário dessas sociedades. Tornou-se, portanto, um material aliado nas práticas educacionais tanto em artes, como em outras áreas do conhecimento. A fotografia une a imagem, seus códigos, formas e símbolos ao textual, permitindo ser um elemento didático-pedagógico quando mediado por um agente capaz de desvendar essas nuances junto com seus alunos.

O ensino das imagens em Artes Visuais, posto que o próprio nome desta área nos indique a presença essencial do visual em suas dinâmicas, é um assunto muito estudado por teóricos das diversas áreas, afinal, grande parte de nosso aprendizado se edifica pela

utilização da visão como canal. No caso da fotografia “a imagem fotográfica é resultante de um ato onde um olhar e o ‘mundo’ se encontram.” (SCHAEFFER, p.179), ressaltando aqui a possibilidade deste “mundo” ser o que nos parece real e também o imaginário, o surreal, o onírico ou a representação.

A oficina “De Olhos Vendados” foi o meio que encontrei para falar da minha experiência sobre a educação do olhar e de fotografia, dessa necessidade urgente de olhar com mais cuidado, de selecionar o que importa nessa vastidão imagética, independente da origem, e principalmente, da valorização do humano por trás da constituição dessa imagem. É preciso lembrar que:

O fotógrafo era visto como um observador agudo e isento – um escrivão, não um poeta. Mas, como as pessoas logo descobriram que ninguém tira a mesma foto da mesma coisa, a suposição de que câmeras propiciam uma imagem impessoal, objetiva, rendeu-se ao fato de que as fotos são indícios não só do que existe mas daquilo que um indivíduo vê; não apenas um registro mas uma avaliação do mundo. (SONTAG, 2004, p. 105)

O educador em artes deve ter o domínio das novas práticas do olhar, percebendo que tanto a fotografia quanto o vídeo, celular e a internet estão presentes no cotidiano escolar como ferramentas possíveis de tornarem-se facilitadoras quando usadas a favor e em prol do ensino.

DE OLHOS VENDADOS

“A fotografia é um tipo especial de conhecimento.”
Alan Trachtenberg.

A Oficina de Olhos Vendados foi ministrada por Miguel Chikaoka no período de fevereiro a maio de 2015. Objetivou criar um ambiente de iniciação fotográfica baseada em experimentações, ludicidade e exercícios sobre a luz, elemento essencial da fotografia.

Resumidamente, Miguel Chikaoka é natural do interior de São Paulo e começou a fotografar na França, quando fazia seu doutorado em Engenharia Elétrica ao qual abandonou para, em 1980 viver em Belém. É idealizador da Associação Fotoativa, criada em 1983, importante espaço voltado para o fomento e ensino da fotografia, como projeto amplo de educação, cultura e cidadania. (MORKAZEL, 2014)

Miguel expande o conhecimento em fotografia sem fragmentá-lo da realidade sociocultural, não se amarra a técnicas ou uso restrito de câmeras ultramodernas, mas traça o retorno ao fundamental da fotografia. Sua sensibilidade e sua posição de educador fazem uma comunhão a qual, confesso, poucas vezes tive a oportunidade de ter contato.

A luz é a essência da fotografia, sabemos. Para Chikaoka essa premissa é o que amarra todo o conceito de sua oficina. Entender a luz, perceber suas variações, suas cores e intensidades são necessários para que o fotógrafo entenda como manipulá-las para alcançar sua intenção.

Fazendo uso da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, Miguel insere na construção de seu ensino artístico-fotográfico o pensamento, ação e reflexão. Essa proposta, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, que enfatiza as relações entre a leitura do mundo, contextualização da realidade com abordagem crítica e o fazer, assegurando ação transformadora no ensino. Não necessariamente nesta ordem, sua fluidez pode ser efetivada por educadores da forma que lhe apresentar mais eficaz, objetivando a concretude do aprendizado. Tal proposta é um caminho:

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da Arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade. (BARBOSA, 2007, p.5)

A construção do conhecimento artístico implica na relação entre vários universos sejam estéticos, técnicos, conceituais, sociais e também os de ordem individuais onde um olhar sobre um mesmo assunto pode apontar para direções diversas e nesse aspecto, ter a visão crítica do mundo em que se vive, perceber as relações humanas com sensibilidade e se entender como peças da cidadania estruturam uma atuação autônoma capaz de compreender e se posicionar diante de questões artísticas. Sendo assim:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição e da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo de ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. (FREIRE, 2014, p, 45- 46)

Nessa perspectiva, Paulo Freire insiste na necessidade de habilitar todas as nossas capacidades para a construção do aprendizado. Em seu discurso sempre enfatiza que ensinar não é repassar conteúdos, mas capacitar o ser humano a ser seu próprio agente de construção do saber e no caso docente, ser um mediador entre o alunado e os conteúdos essenciais.

Observando a estrutura que constituiu a oficina, percebe-se a existência de uma atuação estratégica que nos direciona para a pesquisa, a praticar aquilo que descobrimos esmiuçar os detalhes de cada passo dado, entender na prática aquilo que as teorias muitas vezes nos confundem. O importante não é ensinar sobre determinado assunto ou técnica, mas propor problemas sem que as soluções estejam à disposição imediata. Os capítulos a

seguir apresentam minha atuação de caráter analítico-participativo sobre meus próprios progressos e de meus colegas, as sensações, reflexões sobre didática e metodologias, abordagens temáticas e produções.

A FOTOGRAFIA ANTES DO DISPOSITIVO: APRE(E)NDER REQUER EXPERIMENTAÇÃO

“Ao lugar de pensar num ponto simples de referência, pense em múltiplas direções.”
Merce Cunningham.

Com o objetivo de fazer uma introdução dos participantes a um pensamento-reflexivo sobre o essencialmente fotográfico, é importante observar dois momentos cruciais que fizeram a costura desses exercícios, sejam em simultaneidade ou não, que possibilitaram a constituição de imagens (fotográficas ou não). Criamos imagens pré e pós-fotográficas.

A primeira dá conta da imagem produzida artesanalmente pelo homem, inserindo nesse grupo as imagens nas cavernas, desenho, pintura, escultura e gravura, modelos subjetivos de representação do olhar do homem sobre o mundo, fosse da ordem do visível ou do imaginário. Em decorrência de transformações sucessivas do mundo e nos modos de concepção, outros meios de produção de imagem nasceram, pautados em mecanicidade. Aqui, entram as imagens pós-fotográficas, aquelas que para constituir-se não se dissociam de seus dispositivos e maquinários. A exemplo, a própria fotografia, a televisão e o cinema.

Como exercício inicial, nos aproximamos de uma mesa cheia de pincéis, cola, papéis e grãos de chá. Sob o comando de fazer ali no papel um movimento único com a cola aguada, alguns se permitiram pensar no que fazer, enquanto outros colocaram o pincel na cola e partiram para a ação. Meu pensamento no momento foi registrar algo parecido com minha gata de estimação. Minha gestualidade tomou forma e a cola a fixou no papel. Essa presença quase invisível se revelou com a adição dos grãos de chá preto. Os grãos agruparam-se no molde feito pela cola e fizeram surgir imagens. O exercício faz relação com a fotografia analógica e o suporte sensível (o filme fotográfico) composto por uma camada de emulsão e cristais de prata sensíveis à luz que, ao se encontrarem, escurece a placa sensível. Essa prática nos lembra a própria construção da imagem pré-fotográfica, feita com pinceis e tinta, carvão no chão, lápis e a folha, ambos com seus suportes e uma ferramenta de interferência.



Figura 1: Exercício de gestualidade e revelação de uma imagem.³

Posteriormente, todos começaram a construir câmeras escuras. Eu que já tinha feito anteriormente, fiquei encantada com a didática aplicada nesse exercício. Sem regras ou réguas, fomos instruídos a observar apenas. Em caso de dúvidas, bastava levantar a mão. Apenas o papel cartão, dobra aqui e depois ali, a primeira caixa estava pronta. Mais dobras e a outra caixa se formava. Não havia a presença do verbo, nossa comunicação se fez entre olhares e a incerteza destituía-se a cada progresso.

Aquela caixa, feita manualmente e com materiais tão acessíveis, nos apresentava o princípio fundamental da fotografia. A imagem, o referente ou o objeto ao qual queira registrar precisa banhar-se de luz. Esse dispositivo tão singelo é capaz de selecionar/recortar o objeto para a composição. Seu próprio nome nos leva a entendê-la como um dispositivo que veda o interior da câmera contra a luminosidade total do meio externo permitindo, a partir de um único furo minúsculo feito com objeto pontiagudo – uma agulha, espinho ou alfinete – a passagem de um pequeno feixe de luz responsável por projetar na parede translúcida - onde o papel vegetal está posto – a paisagem diante do furo, no papel ali repousa.

Tentando subverter em parte o procedimento, onde a imagem projetada até então, apresentada no interior da caixa era única, em decorrência da presença de apenas um furo, resolvi fazer dois furos no papel alumínio. Os resultados foram a leve sobreposição das imagens, ocorrida pela distância entre os furos e seus ângulos de projeção que interferiam sobre a borda da outra e o tamanho do furo influenciando na focagem do objeto observado.

³ Disponível em: <http://www.fotoativa.org.br/wp-content/uploads/2015/05/anovs023.jpg>



Figura 2: A primeira imagem é a apresentada pela câmera obscura com apenas um orifício e a segunda, possuindo dois furos, compõe a junção de duas “capturas” do cenário, duplicando-o. Arquivo pessoal, 2015.

Depois deste processo inicial, duas mudanças acontecem no corpo da câmera obscura: A primeira foi a adição de uma lente e a criação em papelão de um dispositivo que alude a abertura, com buracos em circunferências crescente, sujeitando o interior da caixa a maior variação de luminosidade. Instalada a abertura, ao alternar os tamanhos dos furos, o foco se altera, sendo necessário movimentar a caixa interna para dentro ou fora, até encontrar a localização precisa onde a projeção da imagem ficará focada no papel vegetal. Além disso, é possível perceber a variação de luz com a mudança dessas aberturas, sub ou super expondo a imagem. Essas relações entre foco, abertura e luz estão presentes em qualquer dispositivo fotográfico, mas raramente nos damos conta delas e o ato de fotografar fica anestesiado em detrimento de um disparo sem qualquer reflexão ou entendimento daquela atuação.



Figura 3: Exercício de abertura, variação de luz e foco. Arquivo pessoal, 2015.

Para exercitar, nos reunimos na a Feira do Açaí, no mercado Ver- o Peso, às 04h30min da manhã com o objetivo de observar as transições e o tempo das luzes. Quase 6h da manhã e nada do dia raiar. O período de março é conhecido pelo tempo chuvoso em nossa região. Finalmente o céu começou a apresentar luminosidade mais forte, tímidas ainda, mas nossas câmeras apontaram em sua direção para perceber as variações ligeiras da luz do amanhecer.

As imagens vistas na Feira do Açaí foram registradas em nossas memórias e compartilhamos entre os participantes quais cenas, enquadramentos, focalização e qualidade da luz foram utilizadas em uma série de três imagens visualizadas. Esse método propõe o desprendimento da fotografia, faz-nos perceber que a vida se manifesta e muitas vezes não estamos munidos do dispositivo para registrá-la e nem por isso um momento deixa de se tornar importante e inesquecível. Então, habilitar a recordação, trabalhar a memória e fixar aquela imagem com precisão desmaterializada fará dela única e tão importante quanto aquela guardada no fundo de uma gaveta, eventualmente resgatada.



Figura 4: extensão do exercício com a câmera obscura e a interação dos participantes com os trabalhadores da Feira do Açaí, no Ver-o-Peso. Foto: Miguel Chikaoka.

Seguindo nossas atividades, duas pinlux's⁴ foram construídas: Uma de tubinho com papel fotográfico como suporte da imagem e a outra, a mais conhecida, feita com caixinha de fósforo e o filme fotográfico 35 milímetros. Vale lembrar que qualquer ambiente oco pode

⁴ Pinlux: pin refere-se à técnica “pinhole” que significa buraco de agulha e lux do latim significa luz.

tornar-se uma câmera se respeitar a norma de estar vedada contra a luz e possuir um ínfimo orifício que permita a passagem de um único feixe de luz.

A utilização dessas câmeras tem o papel de fazer o retorno aos primórdios da fotografia, perceber que por meio delas é possível fotografar e alcançar um resultado imagético tão interessante quanto à de uma câmera sofisticada, sem uma quantidade absurda de recursos e botões que muitas vezes confundem seu usuário. Essa escolha:

(...) À medida que as câmeras se tornam cada vez mais sofisticadas, mais automatizadas, mais acuradas, alguns fotógrafos sentem-se tentados a desarmar-se ou a sugerir que não estão de fato armados, e preferem submeter-se aos limites impostos por uma tecnologia de câmera pré-moderna - acredita-se que um mecanismo mais tosco, menos poderoso, produza resultados mais interessantes ou expressivos, deixe mais espaço para o acidente criativo. Não usar equipamentos complicados tem sido uma questão de honra para muitos fotógrafos. (SONTAG, 2004, p. 140)



Figura 5: Cada participante da oficina construiu duas câmeras Pinlux, uma com papel sensível e a outra com filme fotográfico 35mm. Arquivo pessoal, 2015.

Trabalhar com dispositivos embrionários é fundamental para transitar ao contexto atual da fotografia em pixels, digital e veloz. Perceber as nuances distintas entre cada uma delas e também suas ligações foram possíveis com essa fase inicial da oficina priorizando o estudo da luz como o elemento que constitui a imagem. É imprescindível que nunca deixemos em segundo plano a função da luz na fotografia. O retorno ao necessariamente fundamental. Talvez agora, eu entenda melhor.

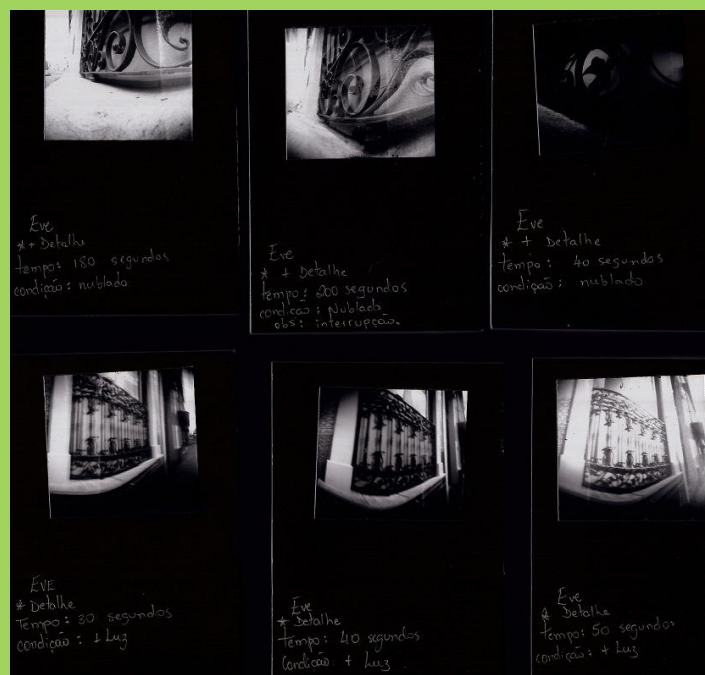


Figura 6: Fotografias feitas com a técnica pinlux seguidas de anotações de tempo e condição de luz. Arquivo pessoal, 2015.

NAVEGANTES EM TERRITÓRIO DIGITAL

Olhos Vendados. Outros sentidos acionados. Atenção!

Miguel repousou uma semente em minha mão esquerda. A mão direita se aproxima pra dividir a experiência, quer participar, tocar, sentir. Qual a textura? Qual será a cor? Tinha cheiro de madeira velha. Falamos do porvir da semente. A árvore virtualmente contida em sua pequena estrutura, repousada em mãos de pessoas que, tal qual a semente, são o que são sem deixar de conter em sua existência as condições ativas da realização de um futuro promissor. Relacionei essa metáfora à própria condição de iniciação em fotografia que estamos inseridos, todos reunidos para alimentar a potencialidade de sermos grandes observadores do mundo, conhecendo as técnicas e teorias fotográficas e fotografando com propriedade e conhecimento.

Outra atividade com os olhos vendados. Em dupla, ora uma guiava enquanto outra mantinha os olhos vendados, depois invertíamos os papéis. Lugar estreito, riscos de esbarrar, de cair, tropeçar nos obstáculos. Como captar o mundo que nos cerca sem nos aprisionarmos ao instrumento da visão como norteadora?

A afirmação era de reapropriação de todos os nossos sentidos outra vez! Vamos tocar, sentir, perceber odores e cheiros, ouvir com atenção para que tudo o que façamos seja mais completo e permita envolvimento.

A fotografia digital hoje é um avanço que representa as atuais estruturas comunicacionais, rápidas e dinâmicas, de fluxo intenso presente em mídias diversas. Não há que duvidar que a fotografia digital veio para facilitar e democratizar o registro fotográfico, mas não é possível estar alheio aos ruídos causados por ela. Entre os mais preocupantes o fenômeno do clique incessante, algumas vezes em ocasiões inapropriadas, várias fotos resultam de uma tempestade de cliques, a foto como atestado de algo que aconteceu e muitas vezes não se viveu ou apreciou. É preciso ter cuidado no que se refere a essa relação com a fotografia, sem que a bestializemos, mas perceber que a questão:

(...) não é, de forma alguma, abandonar a tecnologia e seus resultados positivos; isso seria uma estupidez. O que não se pode perder, porém, é a capacidade de ficar espantado; essa perda nos leva a achar tudo muito óbvio e rotineiro, impedindo a admiração que conduz a reflexão criadora. (CORTELLA, 2014, p. 17)

Contra tal anestesiamento, percebendo-o em acelerada tenacidade ao nosso redor, a oficina desempenhou uma importante batalha contra essa realidade. Faz com que nossa inclinação seja pela pergunta, deixando a resposta para ser obtida através de descobertas e surpresas, por uma análise mais consciente e crítica das técnicas fotográficas. A própria metáfora provocadora, que dá nome a oficina: “de olhos vendados” é uma preocupação com essa característica atual sobre os envolvidos em fotografia: diminuto envolvimento com sua profundidade, potencialidades e teorias, enaltecendo o dispositivo e operações, esquecendo o fator humano como o indispensável para esta prática ser desempenhada.

Utilizamos as câmeras digitais que possuíamos, investigamos cada função contida nela, revesamos os equipamentos para conhecer as variações. Fizemos testes, exercícios com rebatedores, exposições, enquadramentos, fotografia de retrato e paisagem.

A respeito da fotografia digital imagina-se que precisamos de diversos equipamentos de iluminação, câmeras variadas, tripés entre outros objetos sofisticados. Sob a luz do sol tivemos uma explicação clara e objetiva do que vem a ser a fotografia de estúdio: É um espaço iluminado por luz contínua, criando um ambiente “ideal” para fotografar o objeto, indicando contornos e profundidade com o auxílio de rebatedores e de compensação de luz. Miguel desmistificou nosso conceito de estúdio fotográfico e montou em um espaço um ambiente para exercitarmos. Esses encontros de aprendizagem, para trocar ideias e experiências permitiram que cada participante aprendesse o que de fato importa para si

mesmos. Se quiséssemos seguir fotografando, por esporte ou profissionalmente, certamente a experiência nos fez refletir a respeito.

A educação para a compreensão tem como uma de suas principais preocupações partir da realidade pessoal, social e cultural de quem aprende. (...) e, em contrapartida, que aprendam a usar os novos conhecimentos para melhorar seu mundo individual e social. (FRANZ, 2003, p.141).



Figura 7: Difusão da luz. Estudos para fotografia de estúdio utilizando um lençol branco para rebater a luz e um lençol preto como *background*. Foto Sâmia Batista, 2015.

Há uma diferença fundamental entre o ver e o olhar. Ambos ligados ao sentido da visão são responsáveis por experiências muito distintas. Ver está associado a um contato imediato enquanto o olhar nos convida para uma contemplação, uma análise mais profunda e atenta.

Este foi o relato de uma odisséia onde Miguel Chikaoka esteve à frente usando uma didática contra retinas fadigadas e anestesiadas pelos jogos acelerados do cotidiano. Foi possível notar uma desmistificação de técnicas, processos, conteúdos e tecnologias nessa aventura fotográfica, favorecendo um aprendizado enraizado no surgimento da curiosidade como elemento propulsor rumo a um conhecimento fundamentado e duradouro.

A dúvida que nos leva a buscar soluções necessárias para descobrir a resposta de questionamentos, a curiosidade que não nos deixa desistir de encontrar algo que nos alegra mesmo quando ainda se faz desconhecido, a valorização de discussões e troca de saberes para aumentar o poder de reflexão e argumentação, a reabilitação dos sentidos endossando outras experiências e outras percepções, a observação da paisagem antes plana e imóvel ganhando contornos vivos e potenciais são alguns dos grandes exemplos de como esta oficina foi enriquecedora para aqueles que tiveram a oportunidade de participar. Essa experiência nos permitiu ter conhecimentos para produzir fotografias

tecnicamente polidas e também as artísticas. Entre os conceitos, métodos e técnicas conjugadas, podemos promover tessituras de ordem subjetiva, cultural e vivencial, tirar o foco do automático a favor de uma autonomia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 6º ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Não nascemos prontos! : Provocações filosóficas**. 17º ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 14º Ed. São Paulo. Papirus, 2012.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis; Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 49º Ed. Rio de Janeiro; Paz e terra, 2014.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo; Editora Contexto, 2014.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo; Editora Senac. São Paulo, 2009.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **A imagem precária: Sobre o dispositivo fotográfico**. Campinas, SP; Papirus, 1996.

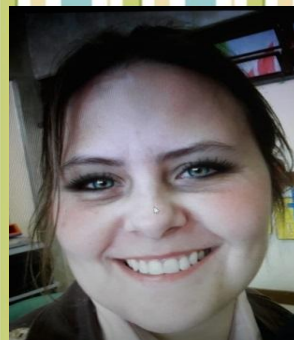
SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo. Companhia das Letras, 2004

SOULAGES, François. **Estética da Fotografia. Perda e permanência**. São Paulo. Editora

SENAC, 2010.



USO DE DROGAS NAS ESCOLAS



FLÁVIA MAYER MATTEO

Graduação em pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes UMC (2010); Pós Graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade DOTTOR - RJ (2012); Pós Graduação em Educação Infantil, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP (2014); Pós Graduação em Práticas em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014); Pós Graduação em Educação e Artes Visuais, pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2018) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Professora Fúlvia Rosemberg.

RESUMO

O uso de drogas é um fenômeno sociocultural complexo, o que significa dizer que sua presença em nossa sociedade não é simples. Não só existem variados tipos de drogas, mas também são diferentes os efeitos por elas produzidos na adolescência, período marcado por mudanças e curiosidades sobre um mundo que existe além da família; representa um momento especial no qual a droga exerce forte atrativo. Faz-se necessário, portanto, uma educação preventiva e a conscientização de todos: alunos, pais, professores, enfim, toda a comunidade sobre os efeitos e consequências maléficas causadas por essas substâncias à vida humana em todos os seus aspectos físico, psíquico e social. O desafio é a luta pela valorização da vida como um bem social a serviço da construção de uma sociedade mais digna e fraterna.

Palavras-chave: Drogas; Família; Amigos; Educação; Diálogo.

INTRODUÇÃO

As drogas estão presentes no dia a dia de todos independentes do nível cultural, social e religioso. Está presente em todos os lugares, devido a essa facilidade de adquirir as drogas, vem crescendo os números de uso/consumo dessa substância, inclusive sempre têm vários tipos de drogas novas sendo criadas. O índice de adolescentes que usam drogas nas escolas são maiores do que podemos imaginar e esse número cresce ainda mais quando falamos em universidades. Foi feito uma pesquisa no Centro Brasileiro de

Informações sobre Drogas Psicotrópicas (Cebrid) e os dados demonstram que 62,5% dos entrevistados estudantes de escolas públicas já usaram e experimentaram bebida alcoólica, 5,9% desses estudantes fumam maconha com alta frequência e outros 15,5 usaram lança-perfume.

E por que será que esse problema é tão frequente? Cada vez mais os jovens passam a ter contato com álcool e drogas muito cedo, ainda na fase escolar, na maioria das vezes por influência dos amigos para de “destacar” e não ser excluído entre a roda de amigos, por desestrutura familiar, ou por influência de algum parente traficante, pouco diálogo, ou alguma forma de refúgio por brigas, problemas. Nessa fase eles estão procurando autonomia, estabelecer uma identidade e querem viver novas experiências.

A droga é um assunto complexo, vai além dos problemas específicos com o usuário, envolve família, amigos, status, desejo, e todas as pessoas que contribuem para chegar a mãos (como o traficante), devemos analisar a sociedade inteira para se retratar ao tema.

A escola tem um papel muito importante, além de conhecimento e estudo, a escola tem valores éticos e morais e também uma responsabilidade enorme sobre os alunos, é inaceitável permitir uso de qualquer tipo de droga no ambiente escolar, e é algo a ser tratado com os pais, principalmente em casa, não pode de jeito algum ignorar o assunto. Apesar de o uso ser proibido nas escolas, há um descaso da sociedade como um todo. A escola tem que fazer seu papel que é formar cidadãos e ensiná-los analisarem o que faz bem e o que faz mal para si. Devido a isso devem ser aprendidos nas escolas sobre as drogas, os males, resultados após usos contínuos, conscientizando-os e mostrando as consequências de suas escolhas, que pode afetar emocionalmente, na saúde física e mental, também social (como família e amigos).

Algumas instituições de ensino usam como forma de prevenção o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD é uma ótima opção, os cursos são dados por uma autoridade policial que entende do assunto e já vivenciou muitos casos, e poderá contribuir trazendo experiências e casos verídicos. São profissionais com conhecimento e domínio no assunto e competência no discurso.

Apesar de algumas escolas optarem pelo programa de prevenção do uso de drogas, podemos observar que quem ministra os cursos geralmente são policiais, dificilmente encontramos professor, coordenador ou diretor, dispostos ou preparados no assunto, talvez pelo despreparo, é um ponto a ser observado e de grandes desafios sobre o tema, ainda é algo muito polêmico e fechado.

PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS NAS ESCOLAS

A escola encontra-se diante de um novo desafio e, nesta circunstância, educar para prevenção apresenta-se como a melhor alternativa para o enfrentamento do consumo de drogas entre estudantes. Prevenção significa dispor com antecipação, impedir ou pelo menos reduzir o consumo.

O ato de prevenir o abuso de drogas admite três níveis de intervenção: primária, secundária e terciária. Na prevenção primária o objetivo é intervir antes que o consumo de drogas ocorra. Cabe à instituição escolar promover um estilo de vida saudável nos alunos, desde crianças bem novas até o jovem adulto. A prevenção secundária destina-se aos estudantes que apresentam uso leve ou moderado de drogas, que não são dependentes, mas que corre este risco. A prevenção terciária dirige-se ao usuário dependente. No caso dos estudantes que já consomem drogas, a função da escola é prestar auxílio ao aluno na procura de terapia, apoiar a recuperação e reintegrá-lo na escola, no grupo de amigos, na família. Vale advertir que não compete à escola o tratamento, mas sim, encaminhar adequadamente o caso.

A gestão da escola é um dos aspectos importantíssimo e deve ter relevância no assunto. O modelo de gerenciamento deve favorecer a participação coletiva e responsável na definição de princípios, objetivos e decisões a serem tomadas. Sugerimos, a seguir, algumas medidas gerenciais que incrementam a educação preventiva. A escola deve oferecer serviços de saúde gratuitos, por equipe multifuncional, aos alunos que apresentem transtornos decorrentes do uso indevido de drogas. É importante acolher e envolver as famílias com a educação dos filhos, promovendo encontros para discutir questões relativas ao consumo de drogas e os modos de prevenção. Para os educadores, instituir cursos, seminários, debates e reciclagem sobre o tema. Ainda, criar entre as escolas uma rede de informações e intercâmbio de conhecimentos no campo da prevenção contra o uso indevido de drogas.

RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO E O USO DE DROGAS

A curiosidade natural dos adolescentes é um dos fatores de maior influência na experimentação de álcool e drogas, ao lado de fatores externos, como a opinião dos amigos e a facilidade de obtenção dessas substâncias. O adolescente vive o presente, busca

realizações imediatas e os efeitos das drogas vão ao encontro desse perfil, proporcionando o “prazer” passivo e imediato.

Professores e alunos têm uma relação privilegiada e um tempo e espaço possíveis de se abrir momentos para discussões acerca do assunto, o tema não é de incumbência somente de determinadas disciplinas, mais sim de todas. O professor desenvolve um grande poder de influência, além de ser um formador de opinião, e é justamente nesse contexto que insere o seu papel.

Diante desse fator, o educador pode implantar atividades vinculadas ao tema, muitos professores e também grande parte das direções pensam ou indagam sobre o conteúdo programático e o tempo gasto para concluí-los e que as pausas para as discussões sobre o tema podem prejudicar, esquecem que a palavra “educação” é bem mais abrangente, trata-se da formação do indivíduo como um todo de maneira que possa integrar a sociedade pronta para a vida. Se a função da escola é educar, por que não ensinar as nossas crianças, adolescentes e jovens sobre o risco que correm no uso de drogas?

O professor é essencial para o enfrentamento desta questão em razão de sua proximidade com os alunos. A construção coletiva do conhecimento, mediada pelo professor, pode proporcionar informações claras sobre os efeitos das drogas para o jovem, sua família e a sociedade.

O tema drogas pode ser abordado por meio de diferentes disciplinas. É importante exercitar a reflexão sobre seus contextos e determinantes sociais, políticos, econômicos, históricos, biológicos, culturais e éticos. O professor deve buscar constantemente conhecimentos científicos e novas práticas de prevenção às drogas, com vistas à conscientização dos alunos. Além disso, é seu papel contribuir com a formação de sujeitos transformadores da realidade.

Nesse contexto, a prevenção ao uso indevido de drogas configura-se como um desafio educacional contemporâneo para a sociedade e também para as escolas e tem sido pensada e tratada como um processo complexo e desafiador que necessita de um tratamento cuidadoso e adequado, desprovido de preconceitos e discriminações.

[...] a história humana parte do princípio da superação de uma forma natural pelas formas culturais eminentemente humanas. Os aspectos biológicos do homem não desaparecem, mas são incorporados à história humana mudando radicalmente sua existência (VYGOTSKY, 1993).

A PIOR ESTRATÉGIA PARA PAIS E PROFESSORES É FINGIR QUE O PROBLEMA NÃO EXISTE

O tráfico de drogas há muito tempo saiu do entorno das escolas e está dentro da sala de aula. Tanto das instituições públicas quanto das privadas. Mas há alguns pais e professores que ainda não reconhecem o problema e, por vezes, acabam sendo surpreendidos com um caso de difícil solução. O caminho é reconhecer o perigo e não ficar de braços cruzados.

É PRECISO FALAR DO TEMA

Ouvir essa frase por vezes nos remete a algo do passado. “Nunca aceite nada de estranho”. A advertência pode parecer ultrapassada, mas não é. Pais e professores devem abordar o tema, com argumentos, mostrando que o prazer momentâneo dos entorpecentes é muito pequeno em relação às consequências negativas imediatas, não daqui a 20 anos, mas em 24 horas, com o torpor na inteligência, lentidão nos pensamentos, problemas de relacionamento, notas ruins na escola, tristeza, etc. Dizer apenas ‘não use drogas’ não funciona. “É preciso articular mais, convencer a inteligência”.

ÁLCOOL E CIGARRO PODE SER A PORTA DE ENTRADA

É fato que muito dos estudantes não conseguem beber socialmente sem se embriagar, basta uma breve participação nas sociais para comprovarmos a situação. Com certeza serão presas fáceis para as drogas. O problema não é de inteligência, mas de incapacidade de dominar-se. Num breve diálogo é perceptível que queriam fazer diferente, mas não conseguem, perderam o livre arbítrio. O mesmo acontecerá com as drogas, caso entrem em contato com elas. Ajudar o jovem a ser capaz de dizer “não” ao álcool, às pressões do grupo para ações que ele não quer fazer, aumenta a sua autoestima e a sua resistência às drogas.

AUTOAFIRMAÇÃO E PROTAGONISMO

A necessidade de autoafirmação é forte na adolescência e precisa ter vazão. Se o jovem participa de iniciativas nos esportes, na música, nas artes, entre outras, com valorização dos amigos e das pessoas que ama, não precisará buscar em outros grupos, por exemplo, entre os colegas que se drogam alguma forma ‘fácil’ de reconhecimento.

TEMPO COM A FAMÍLIA

Alguns pais não prestam atenção em alguns detalhes importantes do comportamento dos filhos e se dão conta apenas quando é tarde demais. A rebeldia é uma forma de chamar

atenção para a sensação de ausência de cuidado. Pais precisam suprir essa lacuna e, caso não saibam qual caminho seguir, é indicado buscar ajuda. O quanto antes, melhor.

De acordo com o psiquiatra Içami Tiba (2007) quanto mais uma pessoa souber sobre drogas, mais condições ela terá de decidir usá-las ou não.

PAIS, QUE ATITUDE TOMAR FRENTE ÀS DROGAS

Os pais, muitas vezes, não sabem toda a força e o poder que têm no destino de seus filhos. Eles podem sim, com certeza, ajudar na prevenção e no controle do uso de drogas de seus filhos.

Na prevenção, várias atitudes dos pais ajudam, tais como: dar amor, carinho, informações adequadas, conversar bastante com os filhos, valorizar o modo de eles serem, guiar na busca de ideais, ajudá-los a ter objetivos e metas de vida, ensinar a eles a se autovalorizarem. Também devem ensinar que há sempre uma solução para os problemas e que há esperança para o futuro. Tudo isto ajuda, sem se esquecer de que é importante ensinar a resistir à pressão do grupo, para que o jovem saiba dizer NÃO quando necessário. Tudo o que a família puder fazer para criar um ser humano mais saudável emocionalmente, ajudará a evitar o uso de drogas.

QUAIS ATITUDES OS PAIS DEVEM TER SE DESCONFIAREM QUE SEUS FILHOS ESTEJAM USANDO DROGAS?

A verdade deve sempre prevalecer. Os pais devem de modo direto e franco, revelarem sua preocupação. Esclarecer o porquê dela. Falar dos efeitos nocivos da droga na saúde física, mental e emocional da pessoa, principalmente de alguém que ainda está em desenvolvimento. Mencionar os efeitos sociais do uso de drogas. Tornar claro que não aceita que o filho use drogas e que não permitirão a continuação do uso. Os pais não devem diminuir os filhos por causa do uso de drogas. O adolescente ou jovem precisa da certeza, do apoio e dos limites dos pais.

Se a conversa com o filho não for suficiente para parar com o uso de drogas, será necessário usar a disciplina para protegê-lo. Estabelecer, de imediato, normas de conduta que reduzam o acesso às drogas. Estabelecer horários, locais em que possa ou não frequentar, amigos com quem possa ou não sair. Estabelecer penalidades para as infrações, usar limites, usar a ideia de amor exigente. Nesta fase, torna-se muitas vezes necessário usar fiscalização e severidade.

COMO OS PAIS DEVEM EXERCER AUTORIDADE SOBRE OS FILHOS

A maioria das crianças e adolescentes aceita a autoridade dos pais, sobretudo quando no ambiente familiar estão presentes a confiança e o afeto. Porém, à medida que o adolescente vai se desenvolvendo, a autoridade vai sendo transferida para eles mesmos até que se tornem responsáveis por suas próprias ações. Muitos pais têm dificuldades em abrir mão de sua autoridade conforme os filhos crescem, dificultando, assim, que eles possam se tornar responsáveis por si mesmos.

A autoridade dos pais desempenha papel importante no sentido de dar limites, como exigir que os filhos fizessem as lições de casa, fixar horários para atividades de lazer, etc. Isso promove a organização interna do jovem, permitindo que ele possa cuidar de si mesmo à medida que vai se tornando adulto. Mas essa autoridade não deve ser confundida com autoritarismo, arbitrariedade ou rigidez. Para todas as regras tem de haver alguma flexibilidade a fim de que o jovem possa ir testando e sentindo seus limites. Por exemplo, se foi fixado um determinado horário para o jovem chegar de uma festa, um pequeno atraso não deve ser punido. Atitudes drásticas como violência ou expulsar o jovem de casa não tem resultados positivos e nunca devem ser considerada solução para os problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da família na prevenção das drogas junto às crianças e adolescentes é de indiscutível relevância, por ser a responsável pela transmissão de valores, monitoramento e imposição de limites, diante dos fatores de risco apontados. A primeira experimentação com álcool e tabaco ocorre na própria casa, oferecidos pelos familiares, fato que deve ser levado em conta nos programas preventivos. Parece importante ressaltar que, ainda que preocupados com o potencial consumo de drogas por parte dos filhos, muitos pais parecem ignorar que o primeiro contato com drogas ocorre nos lares e com o respaldo deles próprios, intencional ou inadvertidamente. Por isso os pais precisam ser envolvidos nas propostas preventivas, enfatizando a importância da prevenção do uso de drogas lícitas e não só das ilícitas.

A caracterização do consumo de drogas entre escolares torna-se importante ferramenta para as políticas públicas na busca de auxílio para a prevenção e tratamento do abuso de drogas lícitas e ilícitas. A escola é vista como eixo de formação no que diz respeito

à instrução, cidadania e lócus de expressão de comportamentos e personalidades, bem como de formação de hábitos, caracterizando-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de programas preventivos e políticas públicas.

A instituição escolar deve investir na formação da comunidade escolar, abordando temas como drogas e violência de forma transversal, em que professores e gestores estão profundamente comprometidos com a causa. Também é papel da escola estar atenta às situações que permita identificar fatores de risco em que os estudantes possam estar inseridos para criar e programar ações de proteção.

Por fim, são necessárias políticas públicas coesas que garantam o acesso a serviços de atenção aos usuários de drogas e que ofereçam educação, treinamento e capacitação para profissionais da saúde sobre abordagens interdisciplinares. É preciso uma atuação urgente, ampliada e articulada do poder público juntamente com uma parceria efetiva da sociedade para buscar soluções eficazes na problemática das drogas, sendo que a prioridade é reforçar as medidas preventivas e de proteção.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria Nacional Antidrogas (2000). Conselho Nacional Antidrogas, não paginado. Disponível em: [http:// www.senad.gov.br/comad](http://www.senad.gov.br/comad). Acesso em: 30 jan. 2020.

Fonseca, M. S. (2006). Prevenção ao abuso de drogas na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

Galduróz, J. C. F. et al. (2004). V Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio 27 capitais brasileiras. São Paulo: Centro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID

TIBA, Içami. **Juventude & drogas: anjos caídos**. São Paulo: Integrare Editora, 2007



AS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO DE LEITORES



GABRIELE MONTEIRO DA COSTA BATISTA

Graduação em Letras pela Faculdade de São Bernardo do Campo (2005); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2012); Especialista em Língua Portuguesa e Gramática da Língua Portuguesa pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Salles (2017); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade São José Paulista (2018); Especialista em Mediação de Leitura pela faculdade Campos Salles (2019); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na EMEF Deputado João Sussumu Hirata e Professor de Educação Básica II – Língua Inglesa - na EE Prof. Domingos Peixoto da Silva.

RESUMO

No início da vida escolar além do processo de alfabetização que é muito importante e preocupante, temos a preocupação com a formação leitora dessas crianças, pois após a contemplação das primeiras ações, como podemos e deveremos seguir para fazer dessa criança um leitor?

Esse desafio é instigador, muitas vezes solitário entre escola, professor e aluno e assim, como poderemos agir incentivando e mediando essas crianças?

Neste artigo abordaremos possíveis erros, meios, incentivos e ações que possam clarear as práticas de leitura existente na escola, sala de aula e em casa.

Palavras-chaves: Crianças - Formação. Leitor. Autonomia.

INTRODUÇÃO

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas... (PETIT, 2009, p. 7).

Este trabalho tem como objetivo, buscar soluções para formação de novos leitores autônomos e que através da mediação e incentivo, despertem-se a esse mundo do conhecimento da linguagem escrita.

Inicialmente é interessante esclarecemos e entendermos o que é leitura e Solé (1998, p. 10.) destaca, muito bem, assim, “... é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”, logo percebemos que para esse processo realmente acontecer tem que haver a identificação e a assimilação como o que foi lido e esse ato deve estigá-lo a querer mais, assim propiciando o momento de descoberta, contato e reconhecimento desse mundo tão vasto que é o da leitura.

É muito comum, após o processo de alfabetização os professores e familiares esquecerem de que o mesmo continua, e não cobram, tampouco, incentivam essa criança a ler e expor-se a esse mundo novo.

Na sociedade em que vivemos, a leitura está em tudo, porém, a mesma não é consistente, é uma leitura mecânica, é uma leitura de mundo sem criticidade, não agrega conhecimento de uma nova linguagem e não desperta a curiosidade intelectual, pois não existe uma mediação e orientação adequada sobre o uso dessa linguagem e a leitura da palavra, segue-nos mesmo moldes.

E como devemos incentivar as crianças a lerem?

Primeiramente, sendo um professor leitor, pesquisador, mediador e incentivador, demonstrando através da prática o que é ler, encantando pelas palavras os nossos alunos.

Muitos de nós, professores, só sabemos criticar a juventude por não ler, não tem criticidade tampouco praticar adequadamente a sua cidadania, porém nem ensinamos, nem os incentivamos e muito menos lemos.

A função do professor nesse intermédio é muito importante, pois, o mesmo deve transmitir e articular todo seu conhecimento, sendo o intelectual, saber que a leitura o insere em novos meios e traz novos conhecimentos sobre tudo e, além disso, toda criança tem capacidade de se tornar leitora de textos diversos desde que seja mediada e incentivada adequadamente.

Ao iniciarmos esse processo, temos que propiciar contato constante com as diversidades textuais é muito importante para uma formação completa e plena de leitores e para torná-los autônomos, devemos incentivar e mostrar meios que possibilitem as buscas independentes.

Dessa forma, a mediação e o incentivo são os principais meios para a tentativa de torna as crianças leitores autônomos.

LEITURA NO BRASIL: POLÍTICA DE INCENTIVO

O domínio da leitura (...) pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalingüística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem...) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos... (SOLÉ, 1998, p.10,).

Dos anos 90 para cá, a preocupação com a formação de leitores nas escolas vem aumentando expressivamente, devido também a expectativa de se elevar o índice da Educação Básica no Brasil e seguido a isso, a leitura vem ganhando um destaque maior para sua melhora.

Contudo, alguns indicadores mostram que nossa população vem preocupando-se em melhorar esse aspecto não só no período de escolarização, mas também fora dele, desmistificando assim, algumas idéias pré - concebidas sobre os leitores e não-leitores brasileiros.

Pelo viés político, muitas ações vem sendo feitas para oferecer leitura à população, como por exemplo, ambientes de leitura, bibliotecas e bibliotecas itinerantes, porém, ainda falta preparo e formação para mediadores que poderiam se encarregar desse ato.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao longo dos anos vem instalando uma política de formação de leitores dentro das escolas públicas, que iniciou-se em meados dos anos 80 com a implantação de programas de leituras dentro das escolas, mas assistemática e restritamente a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento.

Devido a essa instabilidade escolar, em 1997, foi instituído um novo programa de incentivo à leitura o PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar - que vem substituir os programas anteriores e traz uma nova política e distribuição de livros para todas as escolas.

Mas, foi a partir do ano 2000, que instalou-se de fato a distribuição de livros para toda Educação Básica e inclusive aos alunos e colocando nas biblioteca, materiais diversificados e disponibilizando aos alunos e funcionários da escola toda essa multiplicidade leitora.

Contudo, esse investimento foi em curto prazo e percebemos que existiu e existe de fato, uma movimentação leitora nas escolas, mas isso não pode parar por ai, devemos

através dessa, propiciar o seu uso e tornar este espaço um local vivo e rico de conhecimento.

Ainda assim, nós brasileiros carregamos conosco, a marca de não sermos um povo leitor e, segundo pesquisas estamos em penúltimo lugar no ranking dos países leitores, mesmo com essa rotulação, vemos que muito vem fazendo-se para que esse quadro seja revertido e que através da cultura leitora sejamos também reconhecidos.

Em um volume organizado pelo MEC intitulado *“Política de formação de leitores”*, há uma menção que destaca uma pesquisa: *“Retrato de leitura no Brasil”* de 2000, que por iniciativa de entidades do livro e de fabricantes de papel, que tentou definir o consumo de livros medindo sua penetração e dificuldades de acesso.

Essa pesquisa feita por amostragem revela-nos que o incentivo e a escolaridade refletem e muito no hábito e na formação de leitores, logo derrubando o mito de os brasileiros não gostam de ler, pois o que acontece é que a mobilização e acessibilidade escolar refletem na formação leitora da população.

Muitas vezes esse é um leitor quase heróico, que consegue de alguma forma – em igrejas, por empréstimos de amigos, por meio da escola ou das poucas e precárias bibliotecas existentes -, superar os obstáculos, que lhe são impostos e chega até o livro, contra quase todas as possibilidades. (MAUES, 2000,p.50)

Esses leitores de alguma maneira acreditam que ler traz novas possibilidades, percepções e emoções, em meio a tanta dificuldade ainda sim, conseguem incorporar e ver a importância desse ato em sua vida.

Dessa maneira, com todos os empecilhos sociais e culturais que impõe conceitos de como é ser um leitor, ainda sim, temos desbravadores que quebram todos esses conceitos e mostra-nos novas possibilidades de leitura.

A LEITURA EM CASA

O aprimoramento da leitura é essencial para a formação de um aluno, o professor e todas as outras pessoas que convivem com essa criança estão diretamente envolvidas nesse processo, assim, devendo participar e agir para a sua concretização com entusiasmo e criticidade.

E, é na primeira infância que forma-se o hábito de leitura e os participantes primordiais desse processo de incentivo são os pais e isso é muito importante, pois: “(...) As crianças

cujos pais lêem com regularidade parecem demonstrar maior interesse e curiosidade pela leitura.”(VIEIRA,1989, p. 10).

Assim, através dos pais ou outras pessoas que convivam e que tenham o costume ler, estimulam conseqüentemente, essas crianças, mas não só o ato de ver o outro lendo que a incentivará, mas: “(...) ideia corrente de ouvir histórias lidas por adultos, manusear livros, brincar de ler são alguns fatores que estimulam e despertam, na criança, o prazer pela leitura.” (VIEIRA,1989, p. 10).

Visto que, nessa primeira infância o hábito incorporado no dia-a-dia é muito importante e a participação dos pais ou dos responsáveis dessas crianças e de extrema importância e necessidade, pois é nela que formam-se hábitos duradouros.

A LEITURA E A ESCOLA

Desvincular as funções de leitura da situação escolar é uma ação bem complicada, porque hoje em dia muitas responsabilidades que são dos pais ou responsáveis dessas crianças são direcionadas à escola, como toda orientação cidadã, orientação da sexualidade, enfim e, além disso, temos todo o movimento da aprendizagem e a leitura não fica para trás, ela também acabam ligando a uma rotina escolar, direcionando assim essa responsabilidade de fazermos a criança ler.

A criança que toma contato com o livro pela primeira vez quando entra na escola costuma a associar a leitura com situação escolar, principalmente se não há leitura no seu meio familiar. Se o trabalho escolar é difícil e pouco recompensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola. É conveniente então que o livro entre para a vida da criança antes da idade escolar e passe a fazer parte de seus brinquedos e atividades cotidianas. (Barker e Escarpit, 1975, p.122).

Contudo, temos que realizar o nosso papel de formadores e mediadores, temos que levar em consideração, que muitos só tem contato com o universo da literatura na escola, logo, temos essa relação, de remeter leitura à um ato escolar.

Porém, para muitos esse primeiro contato leitor na escola, tem feito com que peguem aversão e não querem de jeito algum incorporar isso a sua rotina ou realidade, pois veem a escola como um lugar chato e não apropriado para ele.

... se cabe à escola a tarefa de alfabetizar, despertar e estimular o gosto pela leitura, não é menos verdade que lhe cabe, também, a tarefa de transformar seus alunos em leitores críticos, auxiliando o desenvolvimento de espíritos atuantes, capazes de mudar, de algum modo, a sociedade em que vivemos. (Vieira, 1989, p.12).

Do mesmo modo que atribuem tarefas à escola que não a pertence, vemos que muitas vezes também não consegue cumprir com seu papel de desenvolver o hábito da leitura e tampouco, torná-la uma leitora crítica.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. (SOLÉ,1998, p12.)

Hoje em dia, em meio a tanta tecnologia e facilidades, deparamo-nos com crianças e adolescentes que não conseguiram ver sentido e tampouco, ter vontade de inserir-se à sociedade letrada, muitos ainda pensam que esse mundo é somente pertencentes aos intelectuais.

Além disso, percebe-se que todos tem a dificuldade de agir com autonomia a todo tempo e que o encantamento deles, por tudo, é instantâneo e momentâneo, eles estão vivendo um imediatismo, com isso, tudo passa a não ter tanto valor e não traz satisfação.

A mediação feita pelo professor é de extrema importância e necessidade, pois:

(...) a criança, na convivência com a leitura, constrói sua história de leitura nos aspectos significativos, atraentes e estéticos da linguagem; razão por que o ato de ler pode ultrapassar a simples aquisição e domínio de um código escrito. (MAIA, 2007, p. 53)

Portanto, essa construção é constituída a partir da prática que envolve incentivo e formação contínua do professor.

i. PARCEIROS DA LEITURA: AÇÕES DE LEITURA

Sabemos que muitos fatores atrapalham a chegada das crianças até os livros, proporei algumas ações pontuais que poderão ser desenvolvidas em casa e na escola, para proporcionar essa formação de leitores.

• RODAS DE LEITURAS

Essa ação é muito praticadas em escolas ou espaços quais tem um número razoável de participantes e consiste em um momento em que reúnem-se em círculo/ roda e lemos

trechos de textos pré-selecionados, livro caso a roda seja permanente ou coletâneas que podem ser possibilidades para desenvolver essa prática.

• **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Contar uma história, não é a mesma coisa que lê-la, nesta ação envolve sentimentos, expressões dramatização, trazendo o espectador/ouvinte para dentro da sua contação, esse momento oferecer ao ouvinte e leitor uma nova percepção da leitura, ele interioriza isso de uma nova maneira e tendo como incentivo, ler ou até mesmo contar a história para alguém.

• **BIBLIOTECAS/ ESPAÇOS DE LEITURAS**

Hoje em dia nos centros urbanos temos a existência de bibliotecas abertas integral à população e para as pessoas distantes desses centros agora existem espaços, cujo tentam e oferecem ao público um grande repertório de leitura, além disso, minimizam as distâncias entre o livro e o leitor e cada vez mais vem adquirindo adeptos e cada vez mais jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, a leitura não é vista mais como um hobby e, mas sim, como um meio de inserção na nossa sociedade – letrada – e cada vez mais vem-se aumentando a valorização dessa ação no dia a dia de todos.

Acredito que uma união entre escola, pais e incentivos governamentais, possa melhorar e aprimorar, buscando sempre, uma excelência, nas ações voltadas à prática da leitura na rotina dessas crianças, proporcionando assim, a inserção nessa sociedade, que mesmo com tanto avanços tecnológicos, ainda existem uma exaltação ao livro físico ou de papel.

REFERÊNCIAS

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MAUÉS, Flamarion. **A exclusão da leitura.** In: **Revista Teoria e Debate** . São Paulo: Fundação Perseu Abramo, n. 50, fev./mar./abr.2002.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva.** SãoPaulo: Ed. 34, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Alice. **O Prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura.** São Paulo: E.P.U., 1989.



OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA



GUSTAVO TONON LOPES

Graduação em Relações Internacionais pela Faculdade Santa Marcelina (conclusão em 2010); Especialista em Ensino de Geografia pela Faculdade Campos Elísios (conclusão em 2019); Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo USP (conclusão em 2013); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF CEU PERA MARMELO, Professor de Ensino Médio – Geografia – no SENAC São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar um panorama geral acerca dos novos padrões de gestão da educação básica brasileira. A intenção é apresentar o gerenciamento dos estabelecimentos de ensino segundo a perspectiva da Gestão Democrática, demonstrando seu funcionamento e evidenciando, por meio desse, os avanços que a educação vivencia atualmente em termos de autonomia e participação social nos processos de gestão da escola, bem como os desafios e/ou obstáculos que ainda vivemos no que diz respeito à efetivação de todos os princípios propalados pela Gestão Democrática.

Palavras chaves: Gestão Escolar; Gestão Democrática; Desafios; Formação Continuada; Função Social da escola.

INTRODUÇÃO

É inegável o fato de que a sociedade atual vive em processo de constantes transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo.

A escola, por sua vez, se encontra no interior deste processo de mudança e tem o desafio de adaptar-se a esta sociedade cada vez mais dinâmica. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconômico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade.

Cabe trazer à discussão o entendimento do que é gestão educacional, de acordo com Heloísa Lück,

a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (Lück, 2006, p. 25)

Desta forma, de acordo com a autora, as ações dos gestores educacionais devem ser articuladas entre si e com a participação de todos no processo, do planejamento à execução, caso contrário, não alcançarão o sucesso almejado. Destaca-se, nestas palavras da autora, a dinâmica necessária na ação dos gestores educacionais e das escolas, necessária para acompanhar as mudanças cada vez mais acentuadas na sociedade. Com isso, a responsabilidade da gestão educacional vai muito além da simples administração de recursos financeiros, de pessoal ou do patrimônio escolar.

Paro (2000), esclarece que administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais.

Seguindo o pensamento de Paro, cabe salientar que a gestão escolar das escolas públicas compreende inúmeras ações, dentre elas a condução do trabalho dentro da escola, levando em conta a função social da escola, empregando meios claros e compreensíveis para se alcançar determinados fins.

Para Lück (2000), a mudança de paradigma, que passa da simples administração para a gestão da escola é marcada por uma mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas na mesma - se assim não fosse, seria apenas uma mudança de modelos. Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão.

REFERENCIAL TEÓRICO

De uns anos pra cá, as escolas têm percebido a importância de aliar ao trabalho de seus gestores, a mão-de-obra de um profissional qualificado que atenda às demandas educacionais, mas quem tenha perfil gerencial, do tipo administrativo. Propostas governamentais, literatura especializada e até mesmo debates na área de administração escolar têm demonstrado uma evolução no que se refere ao perfil do diretor escolar. Essas

mudanças são identificadas como resultado de constantes mudanças na rotina administrativa e até mesmo pedagógica das escolas, partindo de um pressuposto de que, medidas centralizadoras na gestão educacional estariam sobrecarregando o diretor.

O desenvolvimento de uma cultura democrática participativa na escola exige a participação de todos que acercam o trabalho do diretor nas questões políticas, pedagógicas e administrativas da educação, para um propósito de que ele consiga contribuir da melhor maneira para a elaboração e execução de propostas que contemplem a maioria.

A visão de que um pedagogo, um educador físico, um orientador educacional ou até mesmo um coordenador pedagógico não possa exercer funções administrativas, é uma visão que pode ser considerada radical. Porém a hipótese lógica da questão é: para saber administrar bem, tem que ter uma formação e uma experiência gerencial, administrativa; e se separa as funções, ambos os profissionais acerca de uma instituição escolar ganharão com isso, tanto na qualificação profissional quanto no exercício pleno de suas funções.

Essa preocupação fez instituições de ensino superior criar cursos de especialização destinados à formação dos diretores, inspetores, supervisores, orientadores, coordenadores, cada um dentro de suas específicas designações, mas com o objetivo eloquente de difundirem ferramentas operacionais para a gestão escolar. Mas isso não foi o suficiente para mudar a cultura a qual delega ao diretor: a função de um gestor multiuso, se tornando um verdadeiro “coringa” escolar.

Um órgão dirigente de uma escola poderia ser constituído hipoteticamente da seguinte forma: Diretor eleito sendo este voltado para assuntos pedagógicos, Vice-diretor podendo focar nos assuntos administrativos, os Coordenadores Pedagógicos divididos por níveis escolares ou turnos, Supervisor, Orientador Educacional e um Gestor escolar que cuidaria das demandas que requerem execução administrativa. Acompanhado a isto, caso venha a tona a formação de um Colegiado, algum destes poderiam ocupar o cargo de Presidente do Colegiado, que teria também a presença de um professor representante do corpo docente, um membro representante do campo administrativo, um representante da comunidade escolar, podendo ser este um pai de aluno, um morador do bairro, um ex-estudante, e até mesmo uma força política ou empresarial que seriam escolhidos democraticamente entre seus membros.

Mas para que uma proposta desta se torne exequível, é importante rever o atual modelo de gestão escolar das escolas públicas, buscando como fonte de inspiração, modelos de gestão de escolas privadas que são escolas de sucesso, e se adequando às

normas e regimentos, - claro, de acordo com as leis às quais são submetidas esta escola, seja municipal, estadual ou federal. Uma escola democrática não pode ser gerida por uma única pessoa. Ela deve ser gerida pelo coletivo, privilegiando os espaços mais amplos de discussão e decisão.

A Gestão Democrática foi proposta, pela primeira vez, como princípio para gerenciar a educação brasileira na Constituição Federal de 1988 no Art. 206. Mas, sua trajetória começa bem antes da promulgação da CF.

As primeiras discussões acerca de uma forma de gestão que proporcionasse uma educação mais democrática e igualitária ocorreram durante a redemocratização do Brasil, nos movimentos sociais que lutavam para por um fim no governo militar e, portanto, na ditadura militar.

Era um desejo antigo dos educadores alcançarem uma educação democrática, de qualidade, capaz de formar o indivíduo autônomo. Uma educação igual para todos, com o direito de acesso e permanência na escola garantidos.

Em prol desse desejo, lutaram e contribuíram para a adoção da Gestão Democrática para educação.

Paralelamente a isso, discutiam-se, em eventos internacionais, uma reforma educacional para a educação dos países Latino Americanos e do Caribe, como um mecanismo necessário para a modernização da economia desses países. Isso se dava pelo cenário de crise do capital que se desenrolava desde os anos de 1950 e, que se agravava nos anos de 1970 e 1980 nos países subdesenvolvidos.

A crise do capitalismo foi uma crise estrutural da sua forma de produção que até então era direcionada com base no modelo fordista, onde o trabalho era organizado de forma a concentrar um grande número de trabalhadores, com hierarquias de cargos, sem nenhuma participação dos funcionários na tomada de decisões.

Esta forma de produção produziu um acúmulo do capital, causando assim uma crise no seu modo de produção, ou seja, a crise do capital. A partir deste momento torna-se necessário uma reestruturação na forma de produção do capital, sendo o toyotismo o modelo escolhido para tentar superar a crise. O modelo toyotista de produção propunha a produção flexível, ou seja, a produção nas fábricas passaria a ocorrer conforme a demanda de pedidos, sem acumulação de produção.

O trabalho passou a ser organizado em equipes, onde os trabalhadores poderiam discutir sobre o seu trabalho procurando sempre a melhor forma de se alcançar altos níveis de produtividade. Neste momento, os funcionários das fábricas passam a ser chamados

para discutir sobre assuntos inerentes a seus postos de trabalho, rompendo com a forma de administração do fordismo, sendo assim, a administração passa a ser denominada gestão, sendo esta denominação devido à nova forma de organização dos trabalhadores no novo momento de produção capitalista.

Este novo modelo de gestão implantadas nas empresas fez com que surgisse o conceito de “fazer mais com menos”, sendo que este influenciou a administração pública de outras instituições, não ficando a escola fora desta nova forma de administração.

A gestão educacional, no contexto dinâmico em que o mundo se encontra, tem a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a ultrapassar esta concepção de gestão como mera administração escolar.

É necessário um esforço especial por parte da gestão escolar, no sentido de promover a articulação entre seu talento e energia humana, recursos e processos, visando à transformação dos seus alunos em cidadãos participantes da sociedade.

O termo gestão escolar possibilita ultrapassar o enfoque limitado de administração, levando em conta que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativas.

Esta mudança, que não é apenas uma questão terminológica, representa novas ideias e estabelece, na instituição escolar, uma orientação transformadora, a partir da rede de inter-relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Percebemos que o conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração por ser este mais dinâmico, participativo e por abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro [o conceito de administração], podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico.

Lück (2006) defende que, paralelamente à adoção do termo gestão na legislação e nas organizações escolares, ocorre principalmente a adoção de princípios e valores mais democráticos no ambiente escolar. Consequentemente, há maior abertura à participação da comunidade escolar no cotidiano da escola, assim como possibilita uma visão mais abrangente dos problemas e necessidades educacionais e da própria organização escolar. Com esta análise, pode-se afirmar que Gestão educacional significa a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar, onde a ideia de gestão passa por todos os segmentos do sistema, tanto em nível de gestão do sistema de ensinos, quanto em nível de gestão de escolas.

Na gestão, os processos pressupõem uma ampla e continuada ação que se estende a dimensões técnicas e políticas que só produzem um efeito real quando unidas entre si.

Na gestão educacional democrática, pode-se destacar a criação de conselhos dotados de autoridade deliberativa e decisória, a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores e o repasse direto de recursos financeiros às unidades escolares como sendo medidas que visam contribuir para a construção de uma escola autônoma.

Percebemos, porém, que as relações do sistema educacional são tecidas no dia-a-dia, assumindo as características produzidas pelos distintos processos de gestão a que são sujeitas, o que demonstra o papel essencial do diretor escolar na busca por empreender um forte espírito de equipe para cumprir os objetivos educacionais, a partir do trabalho coletivo.

A gestão escolar deve ser democrática, com destaque para o relacionamento entre seus profissionais, que buscam valores como igualdade, liberdade, transparência, honestidade, comprometimento e participação, favorecendo um ambiente saudável, motivador e construtivo.

Sabe-se que o trabalho do diretor escolar é necessário, mas que este profissional não tem em suas mãos o controle da produção e das decisões a respeito das políticas do sistema de educação do qual faz parte, como por exemplo, das diretrizes, das metas, dos projetos e dos programas.

A participação é um dos princípios básicos da gestão educacional democrática, devendo ser estendida a todos os segmentos da comunidade escolar: professores, alunos, funcionários, pais e comunidade.

Para Lück (2001), o próprio conceito de gestão já carrega em si a ideia de participação, onde pessoas trabalham de forma associada analisando situações, trocando experiências e tomando decisões de forma conjunta.

Esta mesma autora evidencia que o desempenho de uma equipe depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns.

[...] Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade depende da capacidade de liderança de seus gestores. (Lück, 2008, p. 97).

Neste sentido, a participação consiste na atuação consciente dos sujeitos no cotidiano escolar, que assumem serem membros de uma instituição social e que têm poder de exercer influência nas tomadas de decisões da escola.

Reportamos-nos novamente à Lück (2011) quando ela atribui aos responsáveis pela gestão escolar a função de promover a criação de um ambiente que seja favorável à participação no processo educacional, tanto dos profissionais que atuam na escola quanto dos alunos e pais.

É através dessa participação, segundo a autora, que os sujeitos desenvolvem a consciência social crítica e o sentido de cidadania, condições necessárias para que a gestão escolar democrática e as práticas escolares promovam a formação dos seus alunos Lück (2011).

A formação continuada é outra característica bem marcante nas falas dos sujeitos pesquisados. Pode-se perceber que todas as professoras que responderam à entrevista consideram a formação continuada dos professores como sendo um dos principais motivos pelo sucesso alcançado pela escola.

A gestão escolar consiste no processo de mobilização e orientação do talento e esforço coletivos presentes na escola, associados com a organização de recursos e processos, instigando, mobilizando competências, superando o enfoque administrativo a partir do reconhecimento da dinâmica humana, promovendo a formação dos professores, dos alunos, inovando, criando espaços de aprendizagens significativas, desempenhando de forma efetiva seu papel social (Lück, 2012).

Conforme a mesma autora, os conceitos de liderança e gestão se complementam, pois não se pode exercer gestão sem liderança. Desta forma, Lück (2012), coloca algumas características dos gestores escolares que agem como líderes, como: liderança compartilhada entre os membros da organização e determinada coletivamente, tomada de decisões distribuída, mediante processos de reflexão e disseminação de informações, sucesso atribuído ao trabalho em conjunto, papéis e funções assumidos de forma compartilhada, segundo o sentido de responsabilidade comum. Por isso, os gestores da escola devem agir de certa forma, como líderes no processo de gestão, de modo a mobilizar e orientar os profissionais dentro da escola.

Lück (2000) afirma que a educação, portanto, dada sua complexidade e crescente ampliação, já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens

necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem pelos seus alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

Portanto, a escola e a família compartilham a responsabilidade pela educação das crianças e jovens, mas cabe à equipe gestora se esforçar para trazer os pais para o ambiente escolar, promovendo meios para isso. Conforme exposto por Valerien (2005), estes chamamentos aos pais podem ser feitos por meios escritos, orais, reuniões, de convívio (festas, quermesses, exposição de trabalhos), visitas às famílias, mensagens aos pais, entre outros (Valerien, 2005, p. 137).

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no mundo requerem que a escola atenda às exigências impostas pelo novo modelo de sociedade: a sociedade do conhecimento. Portanto, na atualidade, as instituições escolares estão passando por vários desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas, aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

Nesse contexto, a gestão democrática é um delicado processo de aprendizado, onde educadores e gestores escolares se encontram perplexos diante das inúmeras demandas da “sociedade do conhecimento” e inseguros em face do processo de mudança que se impõe. Entende-se que o trabalho educacional demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada de todos os segmentos da comunidade escolar. Segundo Luck (2006), a gestão democrática requer dos profissionais da educação, docentes e não-docentes, uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem e da educação em geral.

A escola, como instituição social, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de atuar com autonomia, compreendendo e redefinindo os objetivos do processo de socialização. Segundo Sacristán e Gomes (1994), a escola da sociedade pós-industrial precisa, urgentemente, desenvolver mecanismos que minimizem as diferenças de origem, mediante a atenção e o respeito à diversidade.

Compreende-se também, a necessidade de se considerar os conhecimentos prévios do aluno, com finalidade de prepará-lo para pensar e agir democraticamente em uma coletividade nem sempre democrática. Segundo Delors (1999), a educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princípios educacionais associados à educação

contínua e permanente, permitindo ao aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esse procedimento permeia o modo de ser e de fazer, suas relações interpessoais e sociais, seus valores, entre outros aspectos, sejam de tal natureza que correspondam à importância e expressões da cidadania e suas aparências possam ser observadas, analisadas e envolvidas em sua vivência, permitindo-o a aprender com essas experiências. Dessa maneira, o clima e a cultura da escola precisam ser conhecidos, compreendidos e organizados de maneira que corresponda à experiência da cidadania (Luck, 2010).

De acordo com o texto de Lombardi (2005, p.183), os problemas educacionais e suas supostas causas têm uma relação direta com a escolha do gestor. Constata-se que a ação do gestor, frente às propostas educacionais, é de fundamental importância para a instituição escolar e que a história das instituições escolares é a história da própria educação brasileira, tendo os gestores atuação estratégica nessa construção histórica.

Acredita-se no compromisso e participação da sociedade no sentido de encaixá-los por meio do acesso e envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam com as quais se relacionam, e das quais dependem, se beneficia para a realização de atividades que consintam e condicionem o conhecimento. Estas, portanto, são previstas com um triplo objetivo: desenvolver a prática de assumir responsabilidade em conjunto; valorizar as capacidades e aptidões dos participantes e; criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação. Segundo Luck “daí a sua importância não apenas para gestão educacional democrática, tal como proposta em lei, mas como condição para vivenciar a aprendizagem democrática de todos os seus participantes e, em especial, de seus alunos” (2006).

É importante ressaltar que a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela gestão da educação, conforme definido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). O essencial é despertar o processo educacional e o ambiente escolar pelas mais altas qualidade de ensino, a fim de que todos busquem na educação métodos para desenvolver os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para participar de modo efetivo e consciente do processo de democratização da educação.

Desse modo, compreende-se que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pela cooperação consciente ampliada na convivência do cotidiano da gestão educacional,

na investigação, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de sua finalidade social e do desenvolvimento de identidade social.

Os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola hoje é de suma importância do desenvolvimento estudantil. Espera-se que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escolar, e não como “funcionário provisório”, mas sim com mecanismos de direção mais eficientes e modernos, e que novos papéis devam ser atribuídos ao diretor para que país cumpra o preceito constitucional de garantir a toda a educação com qualidade e equidade.

Segundo Santos (2009) instituir uma gestão democrática, em que as decisões e tarefas são compartilhadas com todos os envolvidos no processo educacional.

O gestor deverá atuar como um incentivador da participação coletiva e respeito aos princípios democráticos. A participação deve ser entendida como uma atuação que requer esforços de todos aqueles que realmente estão preocupados com o ensino aprendizagem com a formação do cidadão. Desse modo, refletir sobre a gestão de qualidade e a liderança situacional pode provocar as mudanças necessárias no interior da escola.

No novo tipo de gestão deve prevalecer a liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação, a motivação. Essa ação deve contribuir para uma gestão democrática, viabilizando a melhoria da qualidade do ensino na organização escolar, e que, segundo Paro (1998), não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

Conhecer aspectos históricos do sistema educacional é um importante norteador para o gestor entender o percurso que a educação fez até o momento, além de possibilitar o conhecimento de experiências bem sucedidas no processo e nas inovações da gestão educacional. Tal estudo possibilitará aos membros da equipe gestora situarem-se no contexto histórico, apontar retrocessos e avanços, pois, conforme a análise de Kisil (1998), um dos grande marcos do mundo contemporâneo é o fenômeno da mudança. Sabendo disso, a escola e seus profissionais devem cada vez mais investir em conhecimento e socializá-lo para que a organização escolar aumente sua capacidade de criar e de inovar, já que conhecer novas perspectivas, iniciativas e modelos mentais possibilitam ao gestor escolar mudar seu olhar em relação a situações atuais. A alienação deixa de fazer parte de seu cotidiano e passará, então, a compreender processos e culturas que permeiam o ambiente educacional.

Compreende-se também, que o conhecimento da História da Educação possibilita aos gestores à construção de uma escola mais coerentemente com o seu projeto político-

pedagógico, tornando-a um instrumento para a construção de uma sociedade justa, humana e solidária. É preciso pensar na história baseada na concepção de totalidade, procurar inserir a escola num contexto real, verdadeiro, fazendo-a comprometida e construtora do conhecimento transformador (Silveira, 2005). Além do mais, a história da educação pode instrumentalizar o gestor escolar com fundamentos teóricos, para que ele reflita sobre seu papel social e político na escola pública bem como indicar que os educadores, em geral, são os protagonistas dessa construção. Para Lombardi, (2005):

“Trata-se, certamente de um desafio ao mesmo tempo político e pedagógico do qual não é possível ao gestor se esquivar, visto ser inerente ao cargo por ele exercido, cujo enfrentamento, uma vez assumido o legitimará, para a relevância social do papel que lhe cabe no interior da instituição escolar”

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) estabelece que o diretor de escola deva ser educador qualificado para o cargo, preocupação que já existia desde 1930. Contudo, a preocupação com um gestor mais articulador, descentralizador começou somente no século XX.

Todo esse processo histórico mostra, também, as transformações na sociedade brasileira - conhecimento necessário para compreender a organização do sistema educacional brasileiro até os dias atuais; como se constituíram as instituições escolares, os seus regulamentos, diretrizes e a figura do diretor escolar, hoje denominado gestor, como membro organizador e administrador do sistema escolar.

As diversas concepções filosóficas e pedagógicas que, em cada período, nortearam as inúmeras propostas de reformas educacionais, refletem a visão histórica que se tinha do Diretor de Escola, do papel político e social a ele atribuído. Atualmente, essa visão começa a mudar exigindo-se do gestor ações articuladoras voltadas tanto para as questões pedagógicas como administrativas.

Se, no âmbito da sociedade em geral, a democracia é entendida como um processo político, econômico e cultural, em que existe um “vínculo entre o povo e a nação” (Gramsci, 1977, 1740), essa prática precisa ser construída e vivida no cotidiano das instituições escolares, tornado-se assim, um processo de envolvimento político da comunidade escolar e, por suas características, um processo de produção de conhecimentos e de emancipação social e política.

A educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos educacionais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar, as diversas formas

de administrar as instituições educacionais e as suas implicações nos processos de organização, como se pode observar a seguir na visão de Ganzeli (2005).

Segundo autor, existem formas diversas de compreender e de trabalhar a administração da educação. O autor cita como texto base Sander (1995), para expor quatro construções teóricas sobre a administração da educação: a administração eficiente que é derivada da escola clássica de administração, que considera o homem apenas em seu aspecto econômico, ou seja, a sua força de trabalho. A administração eficaz que é conhecida como a Escola das Relações, pois enfatizou o estudo do comportamento do grupo e a organização informal nas empresas, tendo como idéia principal aumentarem a produtividade por meio de redução dos custos oriundos dos conflitos existentes no ambiente de trabalho. E ainda está diretamente relacionada ao desempenho pedagógico alcançado pela escola. A administração efetiva que deve ser considerada como uma construção conceitual, derivada de um conjunto de teorias administrativas surgidas após a segunda guerra mundial. Concebe a organização como um sistema aberto, influenciada pelo ambiente social e político. Serviu de base nos anos 60 e 70 para a elaboração e implementação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, prevalece o pensamento tecnocrático, privilegiado pela esfera econômica em detrimento da esfera social (Horta, 1982, apud, Ganzeli, 2005). As reformas educacionais sofreram nesse período grande influência do Banco Mundial. A tecnocracia caracteriza-se pela centralização da administração escolar e padronização dos procedimentos da política educacional. Ampliam-se os métodos de supervisão e controle sobre a política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa teve como modelo metodológico, um estudo de caso, constitui uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos sobre a gestão participativa que pode existir na escola.

Dada a importância e as particularidades do tema, procurei ressaltar nas conclusões apenas alguns aspectos essenciais, deixando em aberto outras questões que poderão ser desenvolvidas posteriormente com maior profundidade.

A “Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino” parece ser um movimento político da União dos Estados Brasileiros para que ocorra a efetivação do proposto pela legislação vigente. No entanto, é importante fazer a ressalva

de que a ação prescritiva dos programas federais têm imprimido às escolas públicas brasileiras ainda um modelo que não trabalha exatamente a gestão democrática da educação. O modelo organizacional das instituições escolares nacionais ainda é o modelo administrativo baseado no positivismo e no funcionalismo, conforme destaca OLIVEIRA (2006, p. 59) quando aponta que

(...) a educação tem sido influenciada por teorias com bases positivistas que têm o compromisso com a manutenção estrutural e cultural da sociedade e que não se caracterizam pela criticidade, uma vez que essas teorias preocupam-se tão somente em descrever os fenômenos organizacionais e administrativos.

Observa-se que a administração escolar ainda é regida pelos pressupostos da administração empresarial e é emergente a necessidade de uma mudança de paradigma para que se possa efetivar a gestão democrática da educação. A mudança primordial estaria vinculada à superação do modelo administrativo vigente durante muito tempo no campo educacional, pelos princípios da gestão, ou seja, “(...) a mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo.” (LUCK, 2006, p.48).

Entretanto, ao capacitar gestores, dirigentes de ensino e técnicos administrativos, o que se observa é o fato de que as propostas federais para a educação têm apenas formado operadores e burocratas. Esse processo torna-se muito concreto ao se observar o material utilizado pelo Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação do Semi-Árido e pelo Plano de Desenvolvimento da Escola, que ao final do documento trazem exemplos de elaboração de documentos referentes à organização educacional.

Como forma de repensar o modelo administrativo burocrático das instituições escolares trabalha-se a gestão como novo paradigma da educação. Logo, “(...) a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a importância da administração, mas sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido” (Ibid, p.53). A lógica da gestão por sua vez, ainda segundo LUCK (2006, p.36),

é orientada pelos princípios democráticos e caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento do seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

É de fundamental importância ressaltar o esclarecimento de que a gestão escolar supera o modelo da administração na medida em que trabalha com os limites deste modelo, a gestão não erradica a administração escolar, ambos devem nortear as ações das instituições escolares, mesmo porque se o modelo administrativo perdurou há tanto tempo é porque tem contribuições importantes a dar para o sistema gerencial. Luck sintetiza de maneira muito interessante essa relação entre administração e gestão escolar ao afirmar que “(...) bons processos de gestão dependem e se baseiam em processos e cuidados de administração bem resolvidos” (Ibid, p.109-110). O que, por sua vez, leva à hipótese de que os programas federais brasileiros analisados estejam investindo num modelo administrativo consistente o bastante para que possa dar base ao movimento da efetivação de gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares.

Nogueira, (2004, p.129 Grifos do autor), refletindo sobre a complexidade da participação no campo da gestão pública constata que “tanto por pressões de grupos e de indivíduos quanto por iniciativa dos governos: [a participação] tornou-se ao mesmo tempo, uma demanda social e uma resposta governamental”. O protagonismo da proposta de gestão participativa acaba refletindo tanto no âmbito da sociedade civil organizada como no Estado provedor de políticas públicas e programas sociais. Apresenta-se, assim, a relação estreita entre ambos os lócus previstos para a discussão e tomada de decisão relativa ao destino comum.

Destarte, para que haja a efetiva organização favorável ao novo modelo de gestão proposto é necessário um equilíbrio tênue entre a ação desenvolvida pelo Estado e a ação desenvolvida pelos membros da sociedade civil organizada, em contraposição ao ocorrido durante o processo de elaboração do Plano Nacional de Educação.

Portanto, é importante ressaltar, no cenário atual, que a gestão democrática deve ultrapassar os limites da existência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela deve, portanto, ser expressão da vontade de participação que deve ser exercida pela sociedade civil mediante a organização de forma autônoma. Gestão democrática compreende, portanto, a figura do Diretor enquanto sujeito capaz de promover e motivar a soma de esforços coletivos para alcançar aos fins da escola, aos objetivos da educação, compreendendo também que objeto de trabalho da educação é o sujeito, a emancipação humana e que isso só será possível, ao passo em que houver dentro da escola, a participação real e que se faça presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no fortalecimento do Conselho Escolar e demais instâncias colegiadas.

Cumprido ao diretor ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno da proposta pedagógica que se quer desenvolver. Quanto maior for essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional ou da comunidade em que a escola está inserida. Operando a partir dos dados da realidade e das condições concretas existentes na escola, espera-se que o Diretor incentive o trabalho em equipe, de modo a mobilizar a comunidade escolar em torno do compromisso com a qualidade do ensino público.

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e a democracia. *Portanto, este é o compromisso da gestão democrática da educação, que necessita expressar e construir políticas públicas educacionais comprometidas com a formação da cidadania e a felicidade de todos os cidadãos.*

Para concluir, friso que o gestor escolar deve ser o principal pedagogo, já que ele é o maior responsável pelo processo ensino aprendizagem, pois ele é a pedra angular do edifício educativo que o coletivo docente deve construir dia a dia na escola. Entendemos que a participação do gestor é fundamental em todas as áreas: administrativa, financeira e principalmente pedagógica, já que, conforme destaca Paro (1995), o diretor é, sem dúvida, autoridade máxima na escola e o responsável último por ela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CASTRO, Cláudio Moura. **A escola tem a cara do diretor**. São Paulo: Abril, Revista Veja, edição 2239, nº 42, 19 de outubro, 2011.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

FORTUNATI, José. **Gestão da Educação Pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araujo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª Ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Jozina Pires de Araújo. **Gestão Democrática na escola: uma estratégia de prazer no trabalho**. Dissertação de mestrado em Psicologia apresentada na Universidade Católica de Brasília, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Brasília: Em Aberto, vol 17, nº 72, 2000.

_____; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

MARTINS, José do Prado. **Gestão Educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. Rio de Janeiro: Wak, 4ª Ed, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997.



DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO INCLUSIVA PARA O TRABALHO DOCENTE COM FOCO NO ENSINO DA ARTE



HELIANE MARIA FREIRE

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN (2009). Especialização em Arteterapia pela Faculdade Polis das Artes – FPA (2013). Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Polis das Artes – FPA (2013).

RESUMO

Quais meios podem ser usados para ajudar na percepção e na aprendizagem de alunos com deficiência visual no ensino de Arte? Esta foi a pergunta que motivou a pesquisa, o desenvolvimento e a realização deste trabalho. A deficiência visual no Brasil, segundo o IBGE, possui números bastante expressivos, sendo classificada em: leve, moderada, severa, profunda e ausência. Os objetivos deste trabalho são: Levantar alternativas para o desenvolvimento de atividades para o ensino de arte em classes comuns para a inclusão de alunos com deficiência visual; Identificar o aluno com deficiência visual, e discutir a legislação em relação aos direitos dos alunos com deficiência visual. Para tanto foi realizado estudo de revisão bibliográfica e digital através da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos, das bases de dados Scielo e Bireme.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ensino; Legislação.

INTRODUÇÃO

Devido à obrigação do ensino de Arte em todas as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 1996), é necessário rever algumas metodologias aplicadas para a formação dos alunos que apresentam algum grau de deficiência visual para um ensino satisfatório para a disciplina de Arte.

Com mais de 80.000 alunos com deficiência visual no país (INEP, 2016), o presente trabalho se torna necessário, uma vez que esses alunos possuem o direito de estarem em

qualquer classe e escola do país, por sua vez, as escolas necessitam de trabalhos que possam nortear a construção de suas metodologias e currículos para antederem alunos com deficiência visual.

O direito a escola é subjetivo e universal, ou seja, a matrícula não deve ser negada em nenhuma hipótese, cabendo à escola e rede de ensino adequar seus espaços e práticas para garantir o acesso, permanência e aprendizado de seus alunos, inclusive aqueles com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), para isso necessitam de referenciais teóricos para construção de uma escola mais inclusiva.

DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO INCLUSIVA

O deficiente visual, como cidadão brasileiro, possui direito a educação, conforme nossa carta magna assegura, porém de forma especial, devido às suas necessidades pedagógicas por causa das limitações causadas por sua deficiência. Garantido pelas legislações a seguir:

O instituto mais antigo do Brasil para atender pessoas com deficiência foi inaugurado em 1854, na época do império foi criado o Imperial Instituto dos Meninos cegos, hoje denominado Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro (IBC, 2017)

Em 1961, com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, garante às pessoas com deficiência o acesso à educação dentro do sistema geral de ensino.

Com a criação da nova Constituição Federal de 1988, que define em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

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

A Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Carvalho (2003, p.75) relembra que a Constituição Federal é a lei máxima do país, e, “deverá ser interpretada tendo em base o princípio de igualdade”, no entanto essa regra não se aplica à deficiência visual, uma vez que esses deficientes parciais ou totais têm necessidades de que se façam adaptações nos métodos educacionais e também na acessibilidade, em busca de uma “igualdade real” perante a Lei, Inciso III do artigo 208º: **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino** (grifo nosso).

Em 2015 é ratificado o direito a inclusão com a homologação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Nº 13.146. de 6 de julho de 2015. Desta lei, vale ressaltar o Artigo 27, que dispõe sobre educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015).

Ao incluir a pessoa com deficiência garantias dos mesmos direitos aos demais alunos, podemos inferir que estes possuem direito ao ensino de arte como determina a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...]§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Tanto a inclusão como o ensino de arte são obrigações do Estado, e consequentemente da escola. O professor de arte, por sua vez, deve promover sua disciplina, respeitando a diversidade dos alunos, ao incluir aqueles com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades.

O Parâmetro Nacional Curricular (PCN) de Arte (BRASIL, 1998), coloca como umas das funções da escolarização formal a capacidade do sujeito de:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1998)

Esses objetivos demonstra a importância do Ensino de Arte ao educando brasileiro, a formação cidadã, crítica, cultural é um direito subjetivo, inclusive para àqueles que não enxergam. O documento, ainda defende “A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.”

O PCN de arte (BRASIL, 1998), ainda, defende uma educação autônoma, ou seja, para que o aluno possa se expressar por meio de diversas linguagens sua arte, assim como apreciar a produção artística de seus colegas, vizinhos, membros da comunidade e de artistas.

A interação entre a arte produzida pelo aluno e a de outras pessoas se dá por meio do diálogo entre ideias, sensações, elaboração de hipóteses e esquemas pessoais, dessa forma o aluno é capaz de estruturar e transformar os diversos aspectos da arte. Compreender a arte em diferentes contextos e culturas pode proporcionar ao educando:

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os da sociedade. (BRASIL, 1988, p.19).

Segundo Iavelberg (2014), a formação do professor de arte deve levar em consideração a legislação, sobretudo o PCN de arte (BRASIL, 1998) e a LDB (BRASIL, 1996), para que o professor possa compreender a disciplina de arte não como educação

artística, ou técnicas artísticas, mas como uma disciplina capaz de proporcionar ao aluno a produção artística, bem como refletir na arte como uma forma de manifestação social, cultural de determinada região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pode constatar a importância do professor de arte está “aberto” para inclusão, pois este fenômeno já é uma realidade em nossa legislação e nas salas de aula do Brasil.

Assim como o ensino de arte em toda a educação básica está definida em nossa Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988). Sendo os dois, ensino de arte e inclusão, uma realidade, é necessário estar consciente de possíveis adaptações para que as aulas ocorram de acordo com a lei.

O docente deve levar o aluno a conhecer as manifestações artísticas de outras pessoas, artistas, assim como deve levar os alunos às suas próprias produções.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S. de. **Educação Inclusiva jogos para o ensino de conceitos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

ALENCAR, M. S. de; GALDINO, J. F. **Evolução dos sistemas de acessibilidade para os invisuais**. Instituto de Estudos Avançados em Comunicações (IECOM): Campina Grande, 2008.

AMIRALIAN, M. L. et al. **Conceituando deficiência**. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, n. 0034-8910, p.3-20, fev. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S00349102000000100017&script=sci_arttext&tlng=ptpt>. Acesso em: 21 jan. 2020.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMORIN, C. M. de; NASSIF, M. C.; ALVES, M. G. **Escola e deficiência visual como auxiliar seu filho**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill Para Cegos, 2009.

BARRAGA, N. **Guia do Professor Para o Desenvolvimento da Capacidade de Aprendizagem Visual e Utilização da Visão Subnormal**. Fundação Para O Livro do Cego No Brasil, São Paulo, n., p.1-10, 1978.

BORGES, J. A. S. **DOSVOX? UM novo acesso dos cegos a cultura e ao trabalho**. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. , p.1-7, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**.

Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei Nº 13.146. Brasília: 6 de julho de 2015.

CARVALHO, Edler. **Temas em educação especial**, 3ª edição, p. 17. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. **Recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 2000.

CRUICKSHANK, W. M. **A educação da criança e do jovem excepcional**, volume 2, p. 7 e 42. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

FREITAS, J. V.; BENJAMIN, M. B.; PASTOR, S. O. **Usabilidade e Acessibilidade para portadores de necessidades especiais na Web**. São Paulo: Frb, 2004.

GIL, M. (org). **Deficiência Visual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, nº 1/2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

IAVELBERG, R. **O ensino de Arte na educação brasileira**. Revista USP. N. 100. p. 47-56. São Paulo: 2014.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). **O IBC**. Rio de Janeiro: ICB, 2017. Disponível em < <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

IERC/RN. **Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte**. Disponível em: <http://www.ufrnet.br/cegosrn/mundo.htm>. Acesso em: 21 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LEMOS, E. R. **Sua vida e seu sistema: Louis Braille**. 2ª Edição. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2003, p.152.

MASINI, E. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual**. Brasília, Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1994.

MONTILHA, R. de C. L. *et al.* **Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual**. São Paulo: Arquivos Brasileiros de Oftalmologia, 2006.

SANTIN, S.; SIMMONS, J. N. **Problems of children with congenital blindness construction of reality. Visual Impairment And Blindness**, Toronto, n. , p.1-13, 1977.

SANTOS, Marilene R. **Aspectos políticos e científicos na educação, na saúde e no trabalho da pessoa com deficiência visual.** Revista Contato – Conversas sobre Deficiência Visual – Edição Especial. Ano 5, número 7 – Dezembro de 2001.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** . São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. M. C. **Ambientes Digitais Visuais: Acessibilidade aos deficientes visuais.** Porto Alegre: Cinted, 2003.

SPELTA, Leda. **O papel dos leitores de tela na construção de sites acessíveis.** In: I Oficinas ATIID - Acessibilidade, TI e Inclusão Digital. São Paulo, 2003.

STEINMACHER, I.; WIESE, I. S. **Uma ferramenta de ensino de circuitos lógicos para deficientes visuais.** In: ENCONTRO NACIONAL DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 1., 2009, Campo Mourão. **ENINED.** Campo Mourão: Utfpr, 2009. p. 1 - 10.

TORRES, Í.; CORN, A. L. **Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula: sugestões para professores.** Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 1998.



DIDÁTICA E APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI



ISABEL CRISTINA VAZ DA MOTA

Graduada em Pedagogia pela UNIESP (2015), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura do Município de São Paulo – SP. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Formação Docente – INEQ, 2019.

RESUMO

“Didática e Aprendizagem no Século XXI” tem como objetivo analisar e descobrir uma *práxis* docente que lance um olhar permanente de subjetividade no saber e fazer pedagógico. Nossa pesquisa, tem como foco central a análise da Didática na *práxis* pedagogia do docente no ensino superior, dado a sua importância para o ensino-aprendizagem como campo de conhecimento essencial para o trabalho docente. Não podemos entender a prática pedagogia dos professores, sem falar de Didática, visto que o seu compromisso é com a qualidade do ensino. Considerada como um dos principais fundamentos do trabalho docente, o ensinar e o aprender, impõem-se como uma necessidade de compreender seus fundamentos teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica. É de fundamental importância verificar, analisar e avaliar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s nas escolas para se poder, então, passar a propor a qualificação destes usos, bem como a promoção de políticas públicas para inserção e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s com o desenvolvimento de práticas pedagógicas comunicativas, buscando construir e ampliar a aquisição de conhecimento de forma interativa.

Palavras-Chave: Didática; Aprendizagem; Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa, tem como foco central a análise da Didática na *práxis* pedagógica do docente no ensino superior, dado a sua importância para o ensino-aprendizagem como campo de conhecimento essencial para o trabalho docente.

Não podemos entender a prática pedagógica dos professores, sem falar de Didática, visto que o seu compromisso com a qualidade do ensino. Considerada como um dos principais fundamentos do trabalho docente, o ensinar e o aprender, impõem-se como uma necessidade de compreender seus fundamentos teóricos para o desenvolvimento da prática pedagógica. Na verdade, um dos grandes desafios da Didática é fazer a articulação entre o ensino e a aprendizagem, tendo em vista que nem sempre quem domina conhecimentos sabe fazer uma transposição didática diante de uma aprendizagem.

No século XXI, o professor deve colocar as tecnologias como aliadas para facilitar o seu trabalho docente. Deve-se usá-las no sentido cultural, científico e tecnológico, de modo que os alunos adquiram condições para enfrentar os problemas e buscar soluções para viver no mundo contemporâneo. Ao professor cabe o processo de decisão e condução do aprendizado. De acordo com Gadotti, o professor deve ser um aprendiz permanente e um organizador da aprendizagem. Esclarecemos que um ambiente de aprendizagem não pode se transformar em mero transmissor de informações, mas, na efetivação da comunicação e construção colaborativa do conhecimento.

O mundo atual é marcado por inúmeras transformações, devido às novas formas de produção e inovação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) , essas transformações influenciam também o campo educacional (NOGUEIRA et al., 2013).

O presente artigo tem como objetivo analisar se as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's são utilizadas pelos professores como ferramentas pedagógicas e por meio desse a problemática sobre como os professores do ensino público descrevem o uso e a aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's em suas ações pedagógicas que favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento e nas suas intervenções em contexto educacional como meio de incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

O uso, a integração e a inovação nos contextos de ensino requerem uma visão holística que ajude a compreender melhor as diferentes dimensões vinculadas a este processo, desde uma realidade contemporânea na qual a escola se encontra em foco ao se exigir dela novas funções, organizações e reconceitualizações acerca da atividade

exercida pelos docentes, gestores e estudantes, no exercício das diferentes funções assumidas pelos docentes dentro das instituições educativas.

DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

O Ser Professor constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do verdadeiro sentido que tem em sua vida o Ser Professor (PIMENTA, 1998,p19).

O vocábulo, Didática, deriva da expressão grega *Τεχνή διδακτική* (*techne didasktike*), que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Enquanto adjetivo derivado de um verbo, o vocábulo referido origina-se do termo (*didasko*) cuja formação linguística – nota-se a presença do grupo (*sk*) dos verbos incoativos – indica a característica de realização lenta através do tempo, própria do processo de instruir.

A Didática surge no século XVII, graças a ação de dois educadores, Ratíquio e Comênio, ambos provenientes da Europa Central, que atuaram em países nos quais se havia instalado a Reforma Protestante.

Comênio, Comenius ou Jan Amos Komensky escreveu, entre outras obras, a Didática Magna, instituindo a nova disciplina como "arte de ensinar tudo a todos". Dessa ambição participa também Ratíquio, e ambos, pautados por ideais ético-religiosos, acreditam ter encontrado um método para cumprir aqueles desígnios de modo rápido e agradável. Pertinente se faz compreender a conceituação da “didática” na visão de alguns autores.

A didática como área da Pedagogia, estuda o fenômeno ensino, as recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação dos professores configuram uma explosão didática. Sua resignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que tem provocado na prática de ensinar (PIMENTA, 1998, p. 172).

Lembramos Libâneo (1998, p. 37) quando nos explica: *Está claro que a Didática se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com as finalidades educativas.*

A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas (LIBÂNEO, 1994, p. 2).

Para (LIMA, 2002), “o professor pode encontrar no estudo da Didática um campo de aprendizagens significativas”. Afirmar a autora que a Didática,

é um espaço de reflexão para analisarmos nossa trajetória, a lembrança dos primeiros tempos do magistério e da trajetória, a memória dos bons professores que tivemos nossas condições de trabalho e possibilidades que temos sem abrir mão dos espaços de autonomia que surgem nesse processo, tentando vivenciar: uma didática que não seja restrita apenas as técnicas e métodos, mas faça uso dos mesmos como meio de trabalhar melhor com os nossos alunos (LIMA, 2002, p. 45).

Entre as diferentes concepções, a Didática pode ser entendida por (CANDAU 1998) como,

o conjunto de relações estabelecidas na prática pedagógica, envolvendo um fazer, pensar e refletir, tendo como princípio o delineamento do que se ensina, como se ensina e os principais teóricos que fundamentam tais ações (CANDAU, 1998, p. 23).

A Didática como prática social, pode ser compreendida a partir de três campos de estudos: a didática como disciplina que se ensina nos cursos de formação, a pesquisa em didática e a didática que os professores praticam em sua atividade docente.

Desse modo, a Didática evidencia-se nos espaços da formação, da pesquisa e da ação docente. A esse respeito, Alarcão (2008, p. 163) explicita: “no seu conjunto e nas suas relações constituem o que passarei a designar por tríptico didático”. Desse modo, na nossa pesquisa, optamos pelo enfoque da Didática na ação do docente no ensino superior.

A didática se estrutura na possível mediação entre o ensino e a aprendizagem e a fundamentação desse processo. Entretanto, ela se evidencia na construção de conhecimentos que possibilitem o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender.

A Didática ao tomar o ensino como prática social busca compreendê-lo em suas múltiplas determinações, do ponto de vista de sua articulação entre as demandas do ensino no momento e as evidenciadas pela prática. Nesse processo de ação-reflexão; reflexão-ação; ação-reflexão-ação, a Didática vai se construindo como um campo de conhecimento em construção, assumindo as questões pedagógicas, nas bases da Didática fundamental em detrimento da Didática instrumental. Nesse sentido, a Didática, como prática social, *reverbera e reinterpreta os desafios da sociedade atual, propondo novas perspectivas* (FRANCO, 2013).

Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação, tendo em vista os contextos sociais nos quais ela se efetiva, nas aulas, nas situações e nos resultados de ensino para uma educação inclusiva e emancipatória. Os desafios da didática atravessam as práticas pedagógicas, na busca de formas adequadas de intervenção, de modo que o processo de ensino-aprendizagem se realize de maneira que viabilize uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, afinal a educação é um direito de todos.

Um entendimento crítico da realidade através do estudo das matérias escolares..., e assim os alunos podem expressar de forma elaborada que correspondem aos interesses prioritários da sociedade e inserir – nas lutas sociais, ou seja, defender seus ideais de acordo com sua realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

Faz-se necessário refletir sobre a docência e o seu fazer pedagógico. Uma expressão recorrente no contexto universitário é de que *os alunos não aprendem porque o professor não tem didática ou não utiliza metodologias para efetivar a aprendizagem*. A docência, em todos os níveis e modalidades de ensino e, portanto, um tipo de atividade que leva em conta a relação afetiva com o aluno, com o trabalho e com o seu produto que é a educação. Por estas razões a didática se fundamenta em tendências pedagógicas e abordagens filosóficas que vai ajudar o professor a refletir sobre a questão apresentada.

Por meio do ensino o professor deve planejar estratégias para efetivar a aprendizagem do aluno, conviver com os conflitos, manter sempre um diálogo na sala sobre o processo educativo e sua relação com a sociedade, sobre a importância do aluno no processo ensino-aprendizagem, incentivá-lo para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, crítica e política. Para que o aluno, futuro cidadão, atinja essas dimensões, é necessário que seu percurso na escola seja repleto de uma boa dose de conhecimentos epistemológicos, conceituais e atitudinais. As aprendizagens significativas, contextualizadas em sua realidade social, como afirma Candau (1982, p. 15), [...] *se todo processo de ensino aprendizagem é 'situado', a dimensão político-social lhe é inerente*.

É preciso compreender a natureza da docência bem como a relação que os professores estabelecem com seus saberes para que, assim, possamos refletir sobre as representações que eles constroem sobre o seu trabalho docente. “Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que eles produzem e mobilizam para determinados fins” (TARDIF, 2002, p. 176).

O trabalho docente não pode ser compreendido de forma fragmentada e alienada dos saberes profissionais. A prática docente é uma atividade que incorpora saberes essenciais ao desenvolvimento do trabalho educativo. Para Tardif (2002), a profissão docente mobiliza e requer na sua formação e na sua efetivação cotidiana, um conjunto de saberes, que ele classifica em quatro tipos:

- ✓ Os saberes disciplinares transmitidos pelos cursos universitários através da formação inicial e continuada;
- ✓ Os saberes curriculares que consistem nos discursos, conteúdos e métodos que se apresentam em forma de programas escolares;

- ✓ Os saberes experienciais, ou práticos, adquiridos no exercício da função e na prática de sua profissão;
- ✓ Os saberes profissionais ou pedagógicos.

Para o autor, os professores estabelecem uma relação alienada com os conhecimentos como base da profissão, porque os saberes disciplinares e curriculares são apresentados antes ou fora da prática, nos cursos de formação, portanto, não são produzidos por eles. Os saberes profissionais específicos, são transmitidos nos cursos de formação inicial, sob a forma de saberes pedagógicos, por isso são considerados ou se comportam como meros executores ou técnicos.

O tema formação do professor em suas ligações com a qualidade do ensino esteve em debate nas últimas décadas girando em torno da contradição e do descompasso entre teoria e prática, o que remete ao campo da Didática por ser o lugar de atuação profissional docente.

Para Pimenta (1996), os saberes pedagógicos que decorrem do estudo e da investigação sistemática, por parte dos educadores, da sua prática com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA, 1996).

O conhecimento deve ser visto e compreendido como um elemento instigante do processo de ensino e aprendizagem, em que os sujeitos, professor e aluno, movimentam-se em um processo de construção e socialização desse conhecimento, tendo como princípio básico, uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem e o alcance os objetivos propostos.

A Didática, muitas vezes confundida com a metodologia, podemos dizer que podemos ser metodologistas sem sermos didáticos, mas não podemos ser didáticos sem sermos metodologistas, pois não podemos julgar sem conhecer. Tendo como objetivo principal demonstrar a professores como se trabalhar um conteúdo de ensino (o que ensinar), e partindo-se do princípio de que, independente do conteúdo, é de extrema relevância considerar uma metodologia de ensino capaz de promover a aprendizagem (como ensinar). Por isso, o estudo da Metodologia é importante por uma razão muito simples: para escolher o método mais adequado de ensino precisamos conhecer os métodos existentes.

As práticas docentes precisam se utilizar dos fundamentos de métodos ativos, na perspectiva de uma didática crítica que exige a participação efetiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, além de criar novas contradições nas aulas, sem abrir mão da qualidade do processo de ensino, pautada pelo rigor do conhecimento; pela capacidade de

lidar com problemas complexos, de raciocinar criticamente, de argumentar frente a problemas postos, além de atitudes de autoconfiança e autodisciplina.

Para Franco (2013, p. 163), [...] se deve fugir da prática sem a ciência, o que seria um mero empirismo, o que não é a perspectiva do ensino na universidade. Segundo a autora, há necessidade de formar jovens capazes de pensar com autonomia e produzir ideias próprias, com rigor e criatividade.

A aula universitária e a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagogia entre professor e aluno. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo é a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura (VEIGA, 2000, p. 175).

O professor é o principal responsável por articular todos esses saberes no processo educativo. Neste sentido, o professor deve ser um profissional preparado na sua área de formação integrada ao campo pedagógico, que pense na sua formação e busque novos conhecimentos de modo a intervir no processo de ensino, possibilitando as melhores maneiras para ocorrer aprendizagem, bem como permear nessas atitudes as dimensões epistemológicas críticas, política e humana. Que didática o professor possui?

Muitos outros aspectos participam destas questões, como formação, realidade, compromisso profissional e político, amor, enfim, a didática é regida por todas essas discussões entre outras, caracterizando-a. A formação e a prática docente do educador se constituem num dos principais pontos, pois é por meio da Didática que o professor buscará subsídios para o exercício de sua função.

A dicotomia das dimensões da Didática, a teoria versus prática, gerou sérias críticas em torno da teoria, alegando-se que nos cursos de formação de professores aprendiam-se “muitos conteúdos e nenhuma prática”. Por conta dessas alegações o foco da formação docente recaiu sobre a prática o que gerou uma concepção de que o bom professor seria aquele que aprendesse a “dominar as técnicas e métodos pedagógicos”.

No entanto, é certo que *uma Didática não seja restrita apenas as técnicas e métodos de ensino, mas faça uso delas como meio de trabalhar melhor com os alunos* (LIMA, 2002, p. 45). Há de se considerar ainda uma Didática que supere a dicotomia entre teoria e prática, acrescentando a *práxis* como atividade prática do homem, consciente e refletida, momento de junção entre teoria e prática, integradas e articuladas entre si. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar outra ação. Segundo Vasquez (1977, p. 258) *o ideal permanece imutável como um produto acabado já que de antemão, que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático.*

Importa ao professor compreender e aprender que a didática na sua prática pedagógica faz parte de uma totalidade, considerando a base epistemológica, refletida nas ações práticas, visões de mundo e de sociedade, planejamento, avaliação etc., e que essas dimensões devem caminhar juntas, pois a caracterizam e visam um significado real ao seu corpo, norteando seu trabalho. Luckesi (1983, p. 34) diz que a *didática, ao exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais*.

APRENDIZAGEM NO SÉCULO XXI

A aprendizagem no século XXI é uma reflexão sobre a aprendizagem com referência às iniciativas em contexto europeu e global acerca das competências e habilidades para alunos e professores que fundamentam a educação do século XXI.

Atualmente são muitas as discussões que norteiam o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Ponte (2000), atualmente se encontra atitudes distintas entre os professores em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, alguns com olhar de desconfiança adiando ao máximo sua utilização, outros usam, mas não com intuito de alterar suas práticas que favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento e uma minoria busca por formas inovadoras de estratégias de ensino.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's influi na quebra de paradigmas, pois historicamente observa-se que a construção do conhecimento no ambiente escolar, sempre foi realizada por meio de assimilação de conteúdos e informações, na maioria das vezes, transmitidas pelo professor aos alunos de maneira descontextualizada de seu cotidiano e da sua cultura.

Nessa perspectiva os sujeitos não são autônomos e nem incentivados a perceberem a realidade que os cercam, de maneira crítica (LUCENA, 2016). Já o trabalho com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's na educação, como explicitados por Levy (1999), potencializa a produção de saberes que são construídos de forma coletiva e colaborativa, priorizando a heterogeneidade e favorecem a criação e compartilhamento do conhecimento.

As redes sociais são exemplos de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's, que tornam possível o uso de novas estratégias e ferramentas para apoiar a aprendizagem, oferecendo possibilidades inovadoras para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Silva & Cogo (2007), essas tecnologias estão transformando a maneira de ensinar e aprender, oferecendo maior versatilidade na criação e no compartilhamento do conhecimento, interatividade e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional.

De modo a efetivar o uso das TIC's na prática pedagógica, como ferramenta de ensino para promover a aprendizagem dos alunos, é necessário que ocorra uma formação docente.

Para Sousa (2010) o professor “deve buscar novas formas de ajudar o aluno, despertando o seu interesse, desafiando-o, levando a discussão e à ação-reflexão, auxiliando-o a descobrir o significado e o contexto do conteúdo abordado” (SOUSA, 2010, p. 90). Cabe ao professor gerenciar a construção e o compartilhamento do conhecimento.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's no contexto escolar, como ferramentas de apoio a aprendizagem, precisa estar vinculada às atividades tanto administrativas como pedagógicas, incentivando os alunos irem além do acesso à informação e uso técnico. Faz-se necessária intervenção do professor direcionando e motivando aos alunos a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's para ampliar seus conhecimentos e desenvolver habilidades e competências necessárias ao mundo digital (KENSKY, 2008).

A abordagem que envolve as perspectivas da aprendizagem do século XXI perpassa pelo aprendizado ao longo da vida, através das competências e habilidades no âmbito da colaboração, comunicação, criação e inovação e senso crítico.

O Documento do “Plano de Ação Aprender na Sociedade de Informação” (1996), é traçado como um plano com estratégias frente à globalização e seus efeitos à sociedade da informação onde o conhecimento não tem limites e muda a todo instante, as várias iniciativas nesse sentido, são inseridas nas políticas educativas de todos os países (COSTA, 2008).

Aí se define, globalmente, que as TIC's deverão desempenhar um papel central na preparação dos jovens para o século XXI, através dos novos recursos que proporcionam, mas sobretudo através das mudanças na própria forma de aprender, na possibilidade de uma aprendizagem autónoma, adaptada às necessidades de cada indivíduo e ajustada ao conceito de formação ao longo da vida (COSTA, 2008, p. 201).

Em 1998, a Unesco apresentou um Relatório sobre a Educação para o Século XXI, através da Comissão Internacional organizado por Jacques Delors. Neste relatório, Delors

(1998) apresenta os quatro pilares essenciais para a aprendizagem do século XXI, como sendo os pilares do conhecimento para cada indivíduo, ao longo de sua vida: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser*. O aprender a ser, "como via essencial que integra os três precedentes" (DELORS, 1998, p. 90). Em resumo:

- ✓ **Aprender a Conhecer:** Parte do princípio do aprender a aprender em que todos os indivíduos aprendam a compreender e descobrir de forma prazerosa o mundo que os rodeia para poderem se comunicar melhor consigo e com os outros. Desta forma

O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspetos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DELORS, 1998, p. 91).

- ✓ **Aprender a Fazer:** O aprender a fazer está associado ao aprender a conhecer, neste sentido, ligado a formação profissional, social e educacional, através do princípio em que os indivíduos sejam agentes críticos com capacidade de mudança no que aprendem e fazem, e não meros repetidores de uma aprendizagem estática.

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 1998, p. 93).

- ✓ **Aprender a Viver Juntos:** Aprender a respeitar as diferenças e compreender a si mesmo e os outros, desenvolvendo a capacidade de gerir conflitos, desenvolver a percepção de interdependência e ao mesmo tempo participar de projetos coletivos.

Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações" (DELORS, 1998, p. 98).

- ✓ **Aprender a Ser:** Valoriza a aprendizagem do ser criativo, autônomo, responsável com capacidade de discernimento em todas as esferas da sociedade, ou seja, como aluno, trabalhador, membro de uma família e da sociedade como um todo.

[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético,

responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida" (DELORS, 1998, p. 99).

Esses "quatro pilares" constituem, em teoria, os parâmetros fundamentais dos quais a Educação deve se guiar, segundo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

Tendo em vista a complexidade no campo do conhecimento, as aprendizagens subjetivas, o papel do professor como sendo fundamental para explorar os aspetos subjetivos e concretos no campo do conhecimento na condução do aluno a uma aprendizagem completa, preparado para o ambiente escolar e principalmente para fora dele, ou seja, extra muro escolar.

A Unesco (2008) com o intuito de "melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar" (UNESCO, 2008, p. 5) e contribuir com uma maior qualidade no ensino para formar cidadãos bem informados e com capacidade de trabalho bem qualificada, assim, consequentemente impulsionar o desenvolvimento social e económico, a Unesco (2008), elaborou o documento *Padrões de Competências TIC's para Professores*⁵ onde apresenta de forma sistematizada um conjunto de habilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's correspondentes com a pedagogia, o currículo e a organização escolar.

A reforma do ensino e o crescimento económico e desenvolvimento social, capaz de melhorar a qualidade da educação, reduzir a pobreza e a desigualdade, aumentar o padrão de vida e preparar os cidadãos de um país para os desafios do século XXI (UNESCO, 2008, p. 6).

As competências ou capacidades enunciadas para os professores de forma geral, ilustram as potencialidades das Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC's no que diz respeito tanto para o ensino e a aprendizagem e também como forma de interação com o meio como as políticas educacionais e o seu aperfeiçoamento pessoal, através do desenvolvimento profissional. Todos esses elementos constituem como referencial para a educação do século XXI, que ressalta sobretudo a comunicação e a interação com o outro.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

A contraste mudança de conceitos e paradigmas nos meios sociais e tecnológicos que ocorrem dia-a-dia na sociedade moderna reflete na necessidade dos professores de buscarem um aprimoramento das suas práticas pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem consiga acompanhar e fazer parte destas mudanças.

O termo inovação surge frequentemente em vários arquivos de pesquisa ligados às tecnologias. A sua definição concreta, porém, já não é tão explícita quanto a sua incidência nos documentos estudados. Talvez pela complexidade e riqueza da sua essência, em vários aspectos, seja difícil definir o termo de forma concreta e limitada.

Nos referimos a inovação como um termo complexo porque o seu significado pode ser interpretado de diferentes formas, que dependem de fatores pessoais e sociais como a formação educacional, ter habilidades ou não com tecnologias, experiências e filosofia de vida, vivência social, cultura, entre outros fatores.

O que na prática pode ser inovação para alguns, nem tanto é considerada para outros, ou o que se considera como inovação hoje, amanhã já poderá não ser atribuído como algo inovador. Uma mesma prática pode ser considerada inovadora ou não dependendo do contexto a qual está inserida.

Como o intuito de ampliarmos o horizonte de nossa pesquisa, ampliamos o campo da área educacional buscamos algumas considerações de autores na área da administração, sociologia e economia que contribuem com suas reflexões e argumentos para um melhor entendimento sobre o fenômeno social de mudança e o significado das inovações.

A compreensão sobre os processos que desencadeiam as práticas inovadoras depende da interpretação e da maneira de olhar de cada pessoa. Os processos inovadores estão atrelados aos processos de mudança social, influenciados pelo meio ambiente e espaço temporal em que são desenvolvidos. O economista Drucker (1987) diz que a inovação “é um termo econômico ou social, mais que técnico” (DRUCKER, 1987, pp. 43-44). Lemos (1999), afirma mesma direção que inovação seria

[...] diferentes características de cada agente e de sua capacidade de aprender a gerar e absorver conhecimentos, da articulação de diferentes agentes e fontes de inovação, bem como dos ambientes onde estes estão localizados e do nível de conhecimentos tácitos existentes nesses ambientes (LE MOS, 1999, p. 137).

Para Machado (2009):

A inovação incremental, marginal, ou secundária, se processa ordinariamente e representa os aperfeiçoamentos e reajustes que são feitos em produtos, processos ou formas de organização, que possibilitam elevar a eficiência, a produtividade e a melhoria da qualidade, mas sem significar ruptura paradigmática (MACHADO, 2009, p. 13).

Na área das ciências humanas, mais especificamente, em Educação, podemos sugerir a utilização frequente da Internet numa aula tradicional como um exemplo de inovação incremental.

Pode-se entender a inovação radical como o desenvolvimento e introdução de um novo produto, processo ou forma de organização da produção inteiramente nova. Este tipo de inovação pode representar uma ruptura estrutural com o padrão tecnológico anterior, originando novas indústrias, setores e mercados (LEMOS, 1999, p. 124).

Inovação é um aspeto citado em qualquer discussão a respeito da promoção da educação com o uso das tecnologias. Há ainda autores que considerem como sendo inovadoras, todas as práticas pedagógicas que utilizam das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's em seu processo. Contudo, é de salientar que de modo geral acreditamos que a inovação em Educação pode ter em conta a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's ou não, ou seja, podemos considerar uma prática pedagógica como sendo inovadora, mas que não esteja ancorada às Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's.

Saviani (1995) afirma que há diferentes concepções de inovação nas diferentes concepções da filosofia da educação. O autor explica através de suas visões:

- ✓ Concepção sobre inovação através da concepção “humanista tradicional” (SAVIANI, 1995, p. 25) em que a inovação acontece de forma acidental e superficial: “a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Invar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente (SAVIANI, 1995, p. 25);
- ✓ Concepção sobre inovação através da concepção “humanista moderna” (SAVIANI, 1995, p. 25), em que se opõe ao modelo tradicional. A inovação surge na mudança dos métodos e formas de educar: “inovar será alterar essencialmente os métodos, as formas de educar” (SAVIANI, 1995, p. 25).
- ✓ Concepção sobre inovação através do ponto de vista analítico em que a inovação surge a partir da análise do contexto em que é utilizada “inovar não será propriamente alterar nem acidental nem essencialmente. Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro” (SAVIANI, 1995, p. 26);

- ✓ Conceção sobre inovação do ponto de vista dialético em que a inovação no sentido revolucionário sugere mudança na sociedade: “inovar, em sentido própria, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” (SAVIANI, 1995, p. 26).

Segundo Saviani (1995), partido dos pressupostos do ensino tradicional em que “o educador, repositório da cultura, transmite conteúdos ao educando que os capta e assimila” (SAVIANI, 1995, p. 26), a inovação em educação pode ser distinguida em quatro níveis:

1. São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais;
2. São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
3. São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a partir das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não-institucionalizadas;
4. A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1995, p. 26).

A partir desses níveis, Saviani (1995) constata que no primeiro nível, as experiências não constituem uma inovação propriamente dita, já nos níveis dois e três, é onde “as experiências inovadoras tenderão a se enquadrar e no nível quatro há uma superação das expectativas, um salto qualitativo que ultrapassa o significado contido na palavra inovação.” (SAVIANI, 1995, pp. 25-26).

De forma mais ampla, e no contexto desse trabalho de investigação, podemos considerar a definição de inovação em Educação como o processo de criar ou aperfeiçoar uma prática pedagógica que tenha alguma característica diferenciada das práticas pedagógicas tradicionais e que reflita numa mudança de paradigmas em relação ao papel do professor como transmissor de conhecimentos e do aluno como mero receptor do conhecimento.

O papel do professor é fundamental, “as mudanças dependem em larga medida das atitudes que os professores têm, em geral, perante o processo de ensino e aprendizagem e do seu posicionamento perante a própria mudança” (COSTA, 2008, p. 239).

Para que aconteçam as práticas pedagógicas inovadoras é necessário que haja também uma mudança nos processos de ensino habituais, e nesse sentido, o papel do professor é muito importante, “as mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de

termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar” (MORAN, 2007, p. 28).

Práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que são desenvolvidas em contexto educativo por professores que buscam formas diferenciadas de melhorar e aperfeiçoar continuamente suas metodologias de ensino e que pressupõe como referência em suas práticas uma aprendizagem centrada no aluno.

Para que as práticas inovadoras aconteçam, a competência e a confiança dos professores são “fatores decisivos na implementação da inovação nas práticas educativas” (PERALTA & COSTA, 2007, p. 78).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Didática se constitui no elemento base do processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento da prática pedagógica, na medida em que esta se efetiva a partir da articulação entre as duas ações didáticas – ensinar e aprender, possibilitando aos professores fazer conexões entre o ensinar e o aprender, tendo em vista o conhecimento compartilhado e a aprendizagem como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer docente ao longo da caminhada profissional.

O referencial teórico deste estudo revelou-nos que a prática pedagógica tem sido valorizada de forma significativa, uma vez que as práticas pedagógicas contribuem para um trabalho de qualidade. A Didática é fundamentada em um aporte alicerçado em fundamentos teóricos, filosóficos e práticos, o que nos leva a repensar a ideia de formação docente no contexto pedagógico, sobretudo, valorizando o papel do professor numa sociedade em transformação, tendo em vista o seu espaço de atuação, pois, a partir dessas questões, teremos condições concretas para o exercício de ensinar e aprender como uma construção que se fundamenta em contínuas reflexões.

Nos dias atuais, a tecnologia é uma realidade que traz inúmeros benefícios e, quando incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, proporciona novas formas de ensinar e, principalmente, de aprender, em um momento no qual a cultura e os valores da sociedade estão mudando, exigindo novas formas de acesso ao conhecimento e cidadãos críticos, criativos, competentes e dinâmicos.

É necessário aliar as tecnologias às novas metodologias, tornando esse processo eficaz, fazendo com que a bagagem de informações que os alunos já trazem para a escola seja transformada em conhecimento. É nesse momento que o professor deixa de lado seu

antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos, os quais são atualmente os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, explorem as informações, socializem o saber e construam seu conhecimento.

O professor deve ver a tecnologia com uma aliada do processo de ensino-aprendizagem, isto é, como um recurso que surgiu em contribuição ao processo. Já é perceptível certa mudança na forma de pensar dos professores, entretanto ainda encontramos aqueles que são resistentes, inseguros e que não acreditam nos benefícios que a tecnologia proporciona. Inúmeros estudos comprovam seus benefícios, suas vantagens, de modo que não existe razão para não aplicar os recursos tecnológicos em sala de aula. Talvez sejam necessárias capacitações e treinamentos, para que esses professores se sintam seguros na utilização desses recursos.

Concluimos aqui o estudo com dois trechos do texto de Rolkouski (2011, p. 87), que diz “[...] o papel da tecnologia no processo ensino-aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel.

Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, V. M. F. **A Didática e a Formação de Educadores – Da Exaltação à**

Negação: A busca da Relevância. In: _____. (Org.) **A Didática em Questão**.

Petrópolis: vozes, 1982.

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Cultura(s) e Educação: Entre o Crítico e o Pós-Crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica: Del saber Sábio al Saber Enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

COSTA, F. [Coord.] (2008). **Competências TIC's. Estudo de Implementação. (Vol. I)**. Lisboa: GEPE/ME, 2008. Disponível em http://aprendercom.org/Arquivo/Competencias%20TIC_1.pdf Acesso em 08 dez 2019.

COSTA, F.; PERALTA, H., & VISEU, S. (Eds.). **As TIC's na Educação em Portugal. Concepções e Práticas**. Porto: Porto Editora, 2008.

DELORS, J. (Org.). **Os Quatro Pilares da Educação**. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

DELORS, J. (Org.). **Padrões de Competências TIC's para Professores – Marco Político**. In: **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 2008.

DRUCKER, P. F. **Inovação e Espírito Empreendedor (entrepreneurship): Prática e Princípios**. Trad. Carlos Malferrari. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

KENSKY, V. M. **Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 5. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

FRANCO, Maria Amelia Santiago. **Didática: Uma Esperança para as Dificuldades Pedagógicas do Ensino superior**. Vitoria da Conquista V. 9, Nº 15, jul./dez., 2013.

LASTRES, A. (Org.). **Informação e Globalização na Era do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LEMOS, C. **Inovação na Era do Conhecimento**. In: LASTRES, H.; ALBAGLI, S.

Informação e Globalização na Era do Conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBANEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. L. e SALES, J. C. B. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LUCENA, S. **Culturas Digitais e Tecnologias Móveis na Educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Nº 59, jan./mar., 2016.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O Papel da Didática na Formação do Educador**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, L. **Inovações e Mudanças: Conceitos e Abordagens**. In: CABRAL, E. H. de S.; SOUZA, J. C. de. (Orgs.). **Temas do Desenvolvimento: Reflexões Críticas sobre Inovações Sociais**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos**. São Paulo: Papirus, 2007.

NOGUEIRA, L. K. da C. et al. **Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's: Uma Relação Necessária para o Uso de Recursos Tecnológicos na Educação**. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor**. PIMENTA, S. G. Revista da Faculdade de Educação, 1996.

_____. **A Didática como Mediação na Construção da Identidade do Professor: Uma Experiência de Ensino e Pesquisa na Licenciatura.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

_____. **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1998.

PONTE, J. P. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que Desafios?** Revista Iberoamericana de Educación, 24, set./dez., 2000.

ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no Ensino de Matemática.** Curitiba: Ibpx, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 30. Ed. Campinas: Autores Associados, 1995. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

SILVA, Marco (2001). **Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em sintonia com a Era Digital e com a Cidadania.** In: **Congresso Brasileiro da Comunicação, 24., 2001, Campo Grande.** Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, Campo Grande: CBC, set. 2001.

SOUSA, Silvia Regina R. **Educação e as Novas tecnologias da Informação e Comunicação. Módulo IV do curso de Pedagogia em EAD, do Programa da Universidade Aberta do Brasil.** Teresina-PI UFPI, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Padrões de competências TIC para Professores – Diretrizes de Implementação, Versão 1.0, Versão em Português.** 2008. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/manuais-guias-ecartilhas/padroes-de-competencias-em-tic-para-professores-diretrizes-deimplementacao> Acesso em 10 dez. 2019.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez (1977). **Filosofia da Práxis**. 2. Ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1977.



DA POSSIBILIDADE DE DEFINIÇÃO DA FILOSOFIA E DAS QUESTÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DE SUA DOCÊNCIA: ESPECIFICIDADES EM DISCUSSÃO



JOSÉ GILTON PAZ LEITE

Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2006); Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2011); Mestre em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu (2014); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Damião e Diretor da Escola Estadual Irmã Charlita, em São Paulo/SP.

RESUMO

Constata-se que, atualmente, é indispensável um saber especializado para o exercício da docência. A complexidade das questões que envolvem a relação entre ensino e aprendizagem, o público-alvo, a construção e obtenção do conhecimento, tudo isto aponta para as realidades didáticas e pedagógicas que permeiam as escolas e as salas de aula. São estas as questões que este trabalho buscará elucidar, analisando, o papel da docência, de maneira particular, a de Filosofia, na Educação Básica. Para isto, alguns teóricos que lidam com esta demanda e com a tarefa de definição da própria Filosofia, serão evocados ao longo da escrita, articulando-os com a realidade docente do hodierno.

Palavras-chave: Filosofia; Ensino; Aprendizagem; Docência; Discência.

INTRODUÇÃO

Não é incomum constatar que, atualmente, se faz indispensável um saber especializado para o exercício da docência. A complexidade das questões que envolvem a relação entre ensino e aprendizagem, o público-alvo, a construção e obtenção do conhecimento, tudo isto aponta para as realidades didáticas e pedagógicas que permeiam as escolas e as salas de aula. Este trabalho possui o claro objetivo de analisar tais pontos, à luz de uma docência particular, a saber, da filosofia, na educação básica. Para isto, alguns teóricos que lidam com esta demanda serão evocados ao longo da escrita, articulando-os com a realidade docente do hodierno.

A Filosofia foi considerada, por muitos, como uma espécie de disciplina marginal nos currículos acadêmicos e escolares. Desde há muito, discute-se a sua relevância no cenário de aprendizagem dos cursos de graduação, bem como na grade de disciplinas da educação básica, mais comumente identificada no Ensino Médio. Já foi retirada das salas de aula e, ainda hoje, busca-se discutir sobre o seu papel na construção do arcabouço teórico e prático do alunado brasileiro.

É Cortella quem observa atentamente a ambiguidade que se faz quando se procura o sentido da reinserção da Filosofia na grade curricular da educação básica: “quase nenhum educador deixaria de inclui-la como necessária, assim como quase nenhuma ditadura deixaria de excluí-la como perigosa”. (2009, p. 17) Convém, portanto, à luz desse autor, analisar alguns estereótipos equivocados, que podem interferir na legitimidade da função da filosofia no currículo escolar.

É corriqueiro achar que a filosofia ensina a pensar, como se o exercício do pensamento fosse algo diferente do que a escola proporciona no cotidiano ou de que as outras disciplinas ou áreas do conhecimento não favorecessem o uso do pensamento. Ao se considerar, por exemplo, que pensar é uma atribuição evolutiva da espécie humana, o pensamento não pode ser ensinado. Trata-se, portanto, de uma capacidade inata, que deve ser provocada. Tal provocação, contudo, não é de exclusividade da filosofia.

Não menos comum é a ideia de conceber a filosofia como o campo de saber que ensina o pensar questionador. Da mesma maneira que o exercício do pensar, a atitude de questionamento não é exclusividade da filosofia. O questionamento é base para o conhecimento e, por isso, toda e qualquer disciplina, área do conhecimento ou ciência deve ter o questionamento como condição de possibilidade e como sustentáculo para o seu exercício.

Há também uma ideia preconcebida de que a filosofia ensina o pensar questionador crítico. A criticidade do questionamento é correta, pois envolve o afrontamento da ingenuidade e do erro, desvelando a mitificação. Contudo, o erro é cometido quando se outorga à exclusividade da filosofia o pensar questionador crítico. Infelizmente, a filosofia não está imune à historicidade situada, à determinação social e às relações de poder da existência coletiva. Dessa forma, o dogmatismo, o obscurantismo e o conservadorismo já foram características presentes na história da filosofia.

Caricaturalmente, poderíamos imaginar: os alunos precisam estudar Filosofia (um pouco só, não é?!), senão ficam muito... cientificistas, utilitaristas, consumistas, ortodoxos, especialistas etc. etc. Ou, ao contrário, os alunos não precisam estudar Filosofia senão ficam muito... rebeldes, românticos, desadaptados, generalistas, sonhadores etc. etc. A

Filosofia serviria, em qualquer das formas, para uma atividade desejada ou rejeitada: “abrir as cabeças”. Admirada veneração! Sublime desprezo! (CORTELLA, 2009, p. 19 e 20)

Diante do que já foi até aqui exposto, qual seja, a relevância ou não do ensino de Filosofia bem como de suas características básicas, faz-se imprescindível o questionamento elementar, porém indispensável sobre a definição de Filosofia.

DA DEFINIÇÃO DE FILOSOFIA E SUA UTILIDADE

Trata-se de uma questão por demais complexa. Ao se depararem com mais uma disciplina na educação básica, sobretudo no Ensino Médio, os alunos costumam indagar a definição de filosofia. A bem da verdade, ela vem sendo muitas coisas dentro da possibilidade de uma simples resposta.

É muito difícil dizer o que é a Filosofia, pois isso exigiria a explicação de uma essência idealista; dela, em geral, pode-se apenas perguntar: O que sendo a Filosofia? É meio estranha sintaticamente essa construção, mas ela expressa, no limite das palavras, o caráter histórico do fazer filosófico. A Filosofia, à semelhança do demônio bíblico que, por Jesus perguntado quem era, disse: “O meu nome é legião, porque somos muitos” (Mc 5,9), é plurifacetada. No seu desenvolvimento histórico no Ocidente, ela já foi – em as origem grega – A ciência (única, pois todas “eram” ela); já foi mera ferramenta auxiliar e mundana da Teologia no mundo medieval europeu; já foi um pensar sobre o próprio pensamento a partir do Renascimento e, grosso modo, desde lá se veio fazendo [...] em “ciência dos resíduos”, isto é, mal um conhecimento adquire alguma objetividade e precisão dentro dos parâmetros vigentes, perde o nome de Filosofia e passa a ser uma ciência particular. O que “sobra”, e do qual ainda não se dá conta, continua sendo Filosofia. (CORTELLA, p. 20)

Assim, como o aluno busca identificar o que é a Matemática, no que consiste o Português ou a Biologia, o questionamento acerca da Filosofia é recorrente. Analisando o percurso do pensamento ocidental, pode-se identificar algo constante nas questões filosóficas. As indagações dos “porquês” e dos “para onde”. Isto se dá enquanto as outras áreas do conhecimento que não recebem o nome de filosofia se debruçam acerca dos “como” e “quando”. Em suma, a Filosofia se revela indistinta quando lida com a busca de sentido, seja como significado, seja como direção. A sua importância e necessidade ocorrem quando ela se interessa pelo sentido das coisas, da vida, do viver, do mundo e do homem.

Curiosamente, o questionamento pelo sentido das coisas coaduna com a realidade vivenciada pelos alunos do Ensino Médio, haja vista ser neste período de escolarização que ele vislumbra incontáveis possibilidades que darão vazão e sustentáculo para a sua

atuação enquanto profissional e cidadão. Contrariando, contudo, a imagem de que o Ensino Médio é apenas uma espécie de transição da educação elementar para o Ensino Superior, o aluno encontra, nesta possibilidade, um momento profícuo para reflexões e busca de sentido, diante de conhecimentos produtivos, frutos de um pragmatismo utilitarista.

A grade curricular do Ensino Médio está cheia de conteúdos científicos a serem transmitidos sem que, necessariamente, desponte a pergunta sobre o sentido de cada um deles. Não cabe à Filosofia a tarefa de guardar ou policiar o trabalho desenvolvidos pelas outras ciências. Contudo, faz-se imprescindível que o ensino de Filosofia se manifeste em meio às demais formas de conhecimento, revelando o contexto das várias teorias, como representação histórica, a saber, de um tempo, um espaço e um interesse.

Chauí, em *Convite à Filosofia* (2003), discute a possibilidade de resposta para o “para que Filosofia” tão comumente formulado pelos jovens do Ensino Médio, ao se depararem com a presença de tal disciplina em seu currículo. Segundo esta autora, é uma pergunta interessante, a utilidade e funcionalidade da Filosofia, quando não se vê, nem se ouve ninguém perguntar sobre a importância da Matemática ou da Biologia, por exemplo. Chauí ainda evoca a resposta irônica que muitos estudantes de Filosofia escutam, quando se discute a sua relevância, na formação escolar e/ou acadêmica:

A Filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual. Ou seja, a Filosofia não serve para nada. Por isso, costuma-se chamar de “filósofo” alguém sempre distraído, com a cabeça no mundo da lua, pensando e dizendo coisas que ninguém entende e que são completamente inúteis. (p. 19)

A questão do “Para que Filosofia?” não é destituída de sentido e possui, portanto, uma razão de ser. Conforme já acenado, de forma bastante sutil anteriormente, considera-se, em nossa sociedade vigente, que algo só possui o direito de existir e de ter importância se tiver alguma finalidade prática bastante evidente, praticamente de maneira imediata. Assim, o “para quê?”, pode dar fácil lugar a outros questionamentos, como: “qual a sua utilidade”, ou “que uso proveitoso posso ter disso?”, ou ainda “para que serve isso?”. Assim, como dificilmente alguém questiona sobre a utilidade das ciências, comumente se percebe a indagação sobre o “para quê Filosofia?”. Daí o incorreto pressuposto de que Filosofia não serve para coisa alguma. (CHAUÍ, 2003, p. 19)

Contudo, torna-se importante ressaltar que aquilo que o senso comum não consegue enxergar com destreza, os cientistas o reconhecem:

As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento: pretendem agir sobre a realidade, por meio de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os. Ora,

todas essas pretensões das ciências pressupõem que elas admitem a existência da verdade, [...]. Verdade, pensamento racional, procedimentos especiais para conhecer fatos, aplicação prática de conhecimentos teóricos, correção e acúmulo de saberes: esses objetivos e propósitos das ciências não são científicos, são filosóficos e dependem de questões filosóficas. O cientista parte dela como questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas. (CHAUÍ, 2003, p.19)

É, portanto, a Filosofia condição indispensável para a realização das ciências, pois o trabalho destas pressupõe a realização daquela. E como uma espécie de coroação para a sua magnitude no hodierno, Chauí afirma:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes. (2003, p. 24)

DA NEUTRALIDADE DA FILOSOFIA

Não é incomum tipificar a Filosofia num papel de cunho ideológico, conservador ou reacionário, onde o professor desta disciplina, dependendo de sua visão de mundo, se torna o principal agente desta orientação. Segundo alguns teóricos, tais como Chauí e Cortella, o legado histórico de estruturação do sistema escolar brasileiro está caracterizado por uma espécie de submissão à dominação social. Contudo, é Cortella (2009, p. 24) um dos autores que defende o desfazimento de um ensino de Filosofia tendencioso e ideológico, em nome da verdade e da neutralidade. A Filosofia não deve ser considerada “dona da verdade” por ser tida como clássica e, justamente por isso, deve ser demonstrada em suas condições históricas e sociais, evitando o camuflamento de sua gênese, favorecendo o alunado do Ensino Médio no reconhecimento de sua contextualização. Ainda, como importante contributo, Cortella revela que

Nem sempre essa demonstração das condições de produção do conhecimento ficou clara nos modos de se selecionar conteúdos e ensinar Filosofia no Brasil, o que acentuou sobremaneira o componente mascarador da Filosofia enquanto ideologia, sem expressar sua possibilidade de fazer-se consciência transformadora. (2009, p.26)

Evocando Freire para a discussão sobre o perigo do poder discursivo ideológico,

É exatamente [...] que, como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das

ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiarmos a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos. (1996, p. 132)

Deve-se ter muito cuidado com os interesses elitistas, sem o crivo da criticidade. O incorreto uso da filosofia, neste sentido, pode ser poderoso instrumento de doutrinação, entorpecendo os discentes por já ter, anteriormente, entorpecido os docentes, quando, na verdade, o seu genuíno uso possui como objetivo genuíno o inverso do engessamento tendencioso formativo. Convém, contudo, ressaltar que não existe neutralidade na educação. Isto, contudo, não compromete a sua missão, pois quando se discute ou se debate, busca-se uma fundamentação primeira, a partir de uma leitura, de uma visão do mundo. Assim, a curiosidade epistemológica fomenta e dá frutos a partir de um terreno fértil, situado e contextualizado: o político. Afirma Freire (1996): “Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados”. (p.111)

O SENTIDO E A TAREFA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

Entende-se, no hodierno, como inquestionável a existência de uma dimensão filosófica na educação. Diz-se que toda educação deve ter uma espécie de dimensão filosófica e que a Filosofia desempenha um papel imprescindível na formação do educador e do educando. Questiona-se o significado e a função da filosofia em si mesma. O objeto da filosofia, ou seja, de que trata a filosofia ou o que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência. Em linhas gerais, a especificidade da filosofia é para seres conscientes, racionais e inteligentes, a saber, os seres humanos, que necessitam encontrar uma razão de ser para a sua presença e existência no mundo. Dar um sentido último para essa existência implica em algo a mais para, simplesmente, viver. É ir além, é existir e buscar encher de sentido a sua vida.

Eivados de crenças, os seres humanos sentem a necessidade de encontrar embasamento para suas condutas e, conseqüentemente, segurança e descanso para suas vidas. Contudo, sempre que uma ou mais crenças são questionadas, estimulando os seres pensantes a reverem suas atitudes, surge uma espécie de conflito, que desnuda aquilo que

se fazia daquilo que pode ou deve ser mudado em termos de ação. Em suma, “quando uma crença contradiz outra ou parece incompatível com outra, ou quando aquilo em que sempre acreditamos é contrariado por uma outra forma de conhecimento, entramos em crise”. (CHAUÍ, 2003, p. 16)

Há quem estigmatize o legado da crise na existência. Longe de menosprezá-la, a crise indica possibilidades de grande crescimento. Ela implica em desconforto, quando se observa que o antigo não mais comporta o sustentáculo de uma vida pensante. Neste sentido, a crise conclama a mudanças. É bem verdade que algumas pessoas realizam um considerável esforço para fazerem de conta de que não há problema algum e vão levando a vida como se tudo estivesse tranquilo, sereno e equilibrado. Gastam muita energia para não se renderem ao exercício do filosofar, evitando questionar as verdades cridas e o seu poder de influência na vida. Outras, geralmente as tidas como mais rebeldes ou irreverentes, impelidas pelo exercício da reflexão, indagam sobre a origem, o sentido e o lugar dessas crenças que, por vezes, não mais se encaixam na complexidade de uma vida pensada e sentida, a saber, a existência. Estas últimas filosofam. Na concepção de Chauí,

É assim que o conflito entre minha vontade e as regras de minha sociedade me levam a colocar a seguinte questão: sou livre quando quero ou faço algo que contraria minha sociedade, ou sou livre, quando domino minha vontade e a obrigo a aceitar o que minha sociedade determina? Ou seja, sou livre quando sigo minha vontade ou quando sou capaz de controlá-la? Ora, para responder a essa questão, precisamos fazer outras perguntas, mais profundas. (2003, p.16)

Tais perguntas, questões prementes para a vida individual e em sociedade, devem ser levadas a sério, buscando, dentro das possibilidades, o estabelecimento de respostas pensadas, ponderadas e conscientes. Eis a importância da Filosofia na extensão da educação básica: pensar, à luz do tempo, da maturidade que este mesmo tempo exige e da criticidade as demandas que são humanas, que envolvem a cada ser e que se reverberam na sociedade.

ENSINO DE FILOSOFIA OU FILOSOFAR?

Há uma recorrente indagação acerca do papel da filosofia nas salas de aula. Segundo alguns estudiosos, a dicotomia existente entre o ensino de filosofia e o ensino do filosofar implica em encontrar um identificador de possíveis entraves: a história da filosofia. Afinal de contas, o que se realmente preconiza no ensino de filosofia na educação básica?

Desidério Murcho, num de seus artigos sobre a *Historicidade da Filosofia*, escrito em outubro de 2005, afirma que o grande objetivo da Filosofia nas salas escolares não consiste em apenas compreender os grandes filósofos do passado e do presente, ainda que isto seja feito. Trata-se de algo maior, mais profundo e complexo: o objetivo é saber fazer Filosofia.

Rodrigo (2009), evoca tal discussão quando afirma, ao se referir aos aspectos formais da aprendizagem filosófica:

A preocupação com aspectos formais da aprendizagem filosófica deriva de concepções didáticas recentes, que enfocam a aprendizagem de um ponto de vista mais amplo do que a mera fixação dos conteúdos a serem trabalhados. [...] Trata-se, portanto, de definir as formas de ensino de filosofia vinculadas à própria natureza do saber filosófico, de modo que contribua não apenas para a aquisição de uma cultura geral, mas para a formação de uma cultura especificamente filosófica. (p. 53)

A capacidade de aprender tornou-se questão importantíssima nos últimos tempos, nas mais diversas discussões educacionais. A obtenção de competências e habilidades são imprescindíveis na caminhada da aprendizagem, em detrimento ao simples domínio enciclopédico, pois percebe-se de que nada ou pouco adianta o simples saber, mas torna-se mais frutífero o reconhecimento da importância e utilidade deste mesmo saber. Neste sentido, discute-se a importância da utilização da História da Filosofia nas salas de aula. São vários os autores que discutem a relevância da historicidade na Filosofia, fazendo com que o aluno possua (ou não) conhecimentos, ainda que elementares, desta realidade.

Segundo Franklin Leopoldo e Silva, a História da Filosofia pode ser encarada, em sua perspectiva, como central ou referencial. Para ele, ambas as possibilidades possuem suas facilidades e desafios. Deve-se, contudo, levar em consideração que

A filosofia, como qualquer outra disciplina, no nível do seu ensino, tem que se haver com o que poderíamos chamar, grosso modo, de métodos e resultados. Isto não quer dizer que o ensino de filosofia tenha que ser um inventário de soluções e dos procedimentos; tal coisa não teria sentido na medida em que não existem soluções e procedimentos que tenham triunfado e se cristalizado como mais ou menos definitivos. Mas existem, ao longo da história da filosofia, conceitos, atitudes e métodos que determinaram certas direções e, neste sentido, configuraram tendências, correntes e linhagens filosóficas, pelas quais, usualmente, se divide a história do pensamento. Por mais artificiais e problemáticas que possam ser tais divisões, elas representam um ponto de partida e uma ancoragem razoáveis do ponto de vista didático. Neste sentido são possíveis vários tipos de articulação temática ou por autores e, baseado nestas articulações, o professor pode traçar desde roteiros programáticos gerais até planos de aulas, tendo em vista fornecer uma visão histórica e/ou tematicamente articulada da filosofia. (LEOPOLDO E SILVA, 1996)

Ter por preferência a História da Filosofia como centro no planejamento das aulas implica em “focalizar os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento,

visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções”. (LEOPOLDO E SILVA, 1996). Centralizar a História da Filosofia, neste contexto, possui as suas facilidades, tais como a formulação de um plano de encadeamento didático, contextual e histórico, que facilita a elucidação e o desenvolvimento das aulas. Convém, contudo, perceber que nem tudo é tão simples assim. O distanciamento e isolamento relativo às questões que são tratadas ao longo do itinerário histórico também pode dificultar certas abordagens e discussões.

A História da Filosofia também pode ser escolhida como referencial na formulação e no planejamento das aulas. Nesta possibilidade, “a história da filosofia é tomada apenas como referencial ilustrativo de determinados temas que se deseja tratar. Os temas são tratados independentemente dos sistemas ou autores, levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão”. (LEOPOLDO E SILVA, 1996). Nesta opção, existem certas facilidades na abordagem, tais como liberdade de escolha de autores e sistemas, que facilitam a elucidação no discurso de uma determinada temática, sustentada pelo interesse dos envolvidos no desenrolar das aulas, além da atualidade que pode permear o aprofundamento de certos assuntos. Ainda assim, tomar a História da Filosofia como referencial pode demandar imensos desafios, tais como, a dificuldade de organização dos assuntos aos quais o professor lançará mão, para tornar mais fácil a construção da aprendizagem, fazendo com que tais questões sejam viáveis nos quesitos didáticos e pedagógicos. A especificidade e contexto são também fundamentais quando se elege tal abordagem em sala de aula. Prezar pela fidelidade na exposição do contexto do pensamento do autor pode demandar trabalho dobrado no planejamento, visando uma aprendizagem que seja, cabalmente, significativa.

Importante é não perder de vista dois grandes atributos que Murcho, em seu artigo supramencionado acerca da historicidade da Filosofia, postula: o primeiro consiste em “saber-fazer” envolvido na filosofia. Em outras palavras, para se fazer filosofia faz-se imperativo dominar os instrumentos do ofício, quais sejam, saber discutir ideias, saber traçar distinções importantes, saber distinguir versões subtilmente diferentes de teorias análogas e, obviamente, compreender os problemas da filosofia. Sem estas competências, para este autor, não é possível fazer filosofia de forma competente. O segundo ponto, não menos importante que o primeiro, está relacionado com a História da Filosofia. É importante constatar que quando se discute uma ou mais ideias filosóficas, verifica-se, não poucas vezes, o seu enredo, ou seja, a sua historicidade. Percebe-se os autores que as defenderam ou atacaram. Daí a importância de se saber o que os grandes filósofos

pensaram. Esta atividade, segundo Murcho, é simples e não requer grandes empecilhos. (MURCHO, 2005)

A aquisição do domínio acerca de tais instrumentos de ofício é, contudo, gradual e implica em construções, desconstruções e reconstruções. No âmbito da sistematização do saber filosófico, encontra-se a possibilidade de “fazer” Filosofia problematizando, conceituando e argumentando.

Vem desde o surgimento da Filosofia a capacidade de se problematizar enquanto indicador de uma postura filosófica. Problematizar o real, indo para além do óbvio e do senso comum, recusando a simples aparência das coisas e questionando as mais variadas opiniões pode traduzir-se numa postura indagadora, ou seja, numa problematização. Infelizmente, pela constatação na docência em Ensino Médio, percebe-se que grande maioria dos alunos possuem o oposto de uma posição questionadora. A visão de mundo peculiar do alunado não poucas vezes se revela delimitada por certezas cristalizadas e verdades dogmáticas, frutos de crenças pouco fundadas, quase nunca postas em questão.

Existem teóricos que afirmam que não existe a possibilidade de se fazer Filosofia sem se debruçar sobre conceitos. Rodrigo, afirma que o conceito “é um objeto de pensamento, ou seja, uma representação mental que se caracteriza por ser abstrata e universal”. (2009, p. 58) Quando se busca descobrir o conceito de carro, por exemplo não se faz necessário exprimir as suas particularidades concretas, mas aquilo que todos os “carros” possuem em comum e que determina, por assim dizer, seus traços essenciais. Assim, somente abstraindo os aspectos particulares de “carros” é que se pode chegar à abstração de um “carro”, que, neste caso, é ideia ou conceito. O conceito, portanto, não se refere apenas a um carro, mas a todos. Daí a sua universalidade. Para a autora, “eis aí um dos grandes desafios no ensino de filosofia: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações. (2009, p. 58) Como possibilidade de oferecimento da passagem de uma realidade concreta para abstrata, metáforas, analogias, comparações e exemplificações podem ser alternativas viáveis para um maior êxito no trabalho de conceitos com os alunos que possuem maior familiaridade com o concreto.

Com o intuito de finalizar a tríade de sistematização do “fazer” filosófico, faz-se importante discorrer, ainda que brevemente, sobre a argumentação. É por meio desta que se fundamenta e valida as afirmações, com vistas na realização da atividade filosófica. “Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz pode ser considerado verdadeiro”. (RODRIGO,

2009, p. 61) A argumentação, portanto, tem seu germe na Grécia antiga, quando a Filosofia foi concebida como logos, ou seja, como discurso que, revelando e exprimindo as coisas por meio de seus fundamentos, organizava, de forma ordeira, o mundo e, conseqüentemente, os raciocínios.

ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Durante o curso de especialização, constatou-se que uma das dificuldades que os professores de Filosofia enfrentam no ofício docente consiste na resposta aos impasses didáticos postos pela inserção desta disciplina na Educação Básica, começando pelas deficiências em sua própria formação inicial.

É comum, no Brasil, a formação do professorado em filosofia se dar na fórmula 3 + 1, qual seja, três anos de disciplinas específicas, filosóficas, mais um ano reservado às disciplinas de cunho exclusivamente pedagógicos. Enquanto, em algumas universidades a parte pedagógica se concentra apenas no final do curso, em outras, percebe-se que tais disciplinas se encontram distribuídas ao longo da grade curricular do curso, ou seja, nos quatro anos de formação. Tais disciplinas pedagógicas são, costumeiramente, disciplinadas e ofertadas pela Faculdade de Educação das respectivas instituições. Com isto, percebe-se, de forma clara, uma certa divisão de trabalho, ou um labor formativo truncado, ou seja, uma ruptura entre a formação específica e a formação pedagógica. Grosso modo, seria como uma espécie de dupla missão: no departamento de Filosofia ficaria a responsabilidade de se ensinar “o que ensinar”, enquanto na Faculdade de Educação a atribuição seria de ensinar “como ensinar”. Coadunando com o que foi estudado, Rodrigo (2009) constata que “não é raro que essas duas frentes de trabalho possuam concepções divergentes e até mesmo conflitantes sobre o perfil do professor de Filosofia no nível médio”. (p. 66)

Analisando tanto a formação específica quando a pedagógica, percebe-se que existem lacunas do ponto de vista da preparação do professor para o enfrentamento de uma sala de aula. Na formação específica, o que se vislumbra é o predomínio de dois modelos, bastante difundidos, na graduação: um deles é regido pelos cursos monográficos que valorizam a formação do especialista ou pesquisador, fazendo com que a licenciatura se torne apenas um apêndice à busca do bacharelado; e o outro modelo preconiza um

currículo com base na pulverização de conteúdos de Filosofia numa grande oferta de disciplinas, todas ministradas com sustentáculos em manuais e bibliografias secundárias.

Segundo Rodrigo (2009), o primeiro modelo é vigente nas Universidades de bom respaldo qualitativo, que preza pela excelência na formação acadêmica, buscando primeiramente um estudo aprofundado de poucos autores, baseando-se na especialidade dos professores disponíveis. É um trabalho de acurado rigor, mas que pode tornar comprometida a formação do alunado quando não oferece um quadro mais amplo da História da Filosofia, completamente necessário ao trabalho do professor que atua no ensino médio. Já o segundo modelo, bem mais comum nas Universidades e Faculdades com qualidade de ensino duvidosa, prioriza o conhecimento filosófico numa perspectiva mais ampla, abarcando a cronologia de forma mais fragmentada e superficial, com caráter bem mais informativo e não aprofundado. Deixa, neste caso, a desejar pela falta de um trabalho mais reflexivo e pela quantidade insignificante de leitura original dos filósofos, priorizando comentadores, o que resulta numa formação teórico-epistemológica deficitária, privando-se de questões mais específicas de cada abordagem filosófica.

No âmbito pedagógico, a formação também carece de qualidade. Comparando tais disciplinas com as específicas, percebe-se que existe uma enorme dissociação entre aquilo que se estuda e aquilo que se vive. Além de relegadas à segundo plano, se comparadas às disciplinas específicas, as matérias pedagógicas costumam estar muito desarticuladas da realidade escolar em que os formados em licenciatura deverão atuar. As Faculdades de Educação também costumam focar a formação docente em disciplinas pedagógicas amplas, com base em conteúdos que priorizam a educação de forma geral, em detrimento à formação do professor pela especificidade de sua área, universo este em que irá atuar.

Desta maneira, o professor que deseja realizar um trabalho de qualidade, terá de encontrar meios de superação de defasagem, oriundas de sua formação inicial e acadêmica, buscando formas de reciclagem que visem um aprofundamento consistente, além de um comprometimento com o estudo pessoal, visando a formação continuada para um reinventar docente.

Constata-se que existe um valor diferenciado entre a titulação de bacharelado e licenciatura, quando se compara a formação de ambos os graduados por uma mesma Universidade:

Não é raro que a dicotomia presente nos cursos de graduação – o bacharelado como formação do pesquisador ou especialista, e a licenciatura como formação do professor de filosofia – traduza-se na atribuição de um valor diferenciado a essas duas modalidades. O professor, visto como mero reproduzidor ou divulgador do conhecimento

produzido pelo especialista, costuma ser menosprezado em relação ao bacharel, destinado a ser um produtor de conhecimento. (p.67)

Ainda que alguns estudiosos busquem contestar essa suposta hierarquização, procurando restituir a dignidade aos licenciados professores, defendendo a ideia de que o docente não é mero reproduzidor, mas pesquisador, acabam submetendo-se à lógica hierarquizada de que o pesquisador (bacharel) é mais importante que o graduado em licenciatura. Ainda que o professor seja, necessariamente, um pesquisador, não é prioritariamente nesse âmbito que se define sua identidade docente.

A função que lhe é própria não reside em ser produtor de um discurso filosófico original, embora ele também possa sê-lo, mas sim na competência para converter a filosofia em saber ensinável. Para tanto, o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a Filosofia seja um saber ensinável. Desse modo, ele deixa de ser mera caixa de ressonância de um conhecimento filosófico já consolidado, para ser o produtor de uma forma própria e específica de discurso. (RODRIGO, p. 68)

Não longe da responsabilidade do docente licenciado em Filosofia especificado pela autora acima, é competência específica do professor a produção de textos didáticos, cuja facilidade na compreensão seja possível, graças à detenção de conhecimentos e experiências relativos à prática de ensino. Dessa maneira, o que se propõe não é que todos os professores de Filosofia da Educação Básica sejam escritores de livros, mas que possam se tornar facilitadores da compreensão de teorias, sistemas ou legados filosóficos favorecendo a produção de materiais didáticos acessíveis, com vistas numa aprendizagem significativa.

Vale considerar que aqueles que menosprezam a figura do professor em relação à do pesquisador provavelmente desconhecem o universo complexo do trabalho docente, sobretudo na Educação Básica. Assim, é tarefa difícil e por demais complexa a simplificação didática de conteúdos prolixos e profundos, exigindo do professorado grande conhecimento, sensibilidade e experiência. Ainda que pareça simples, o trabalho docente é por demais complexo. É relevante para a consolidação de um projeto democrático de acesso ao conhecimento, ao saber, à sapiência.

Assim, caberá ao professor de Filosofia da Educação Básica a postura de mediação, qual seja, o de facilitador do processo de aprendizagem entre a Filosofia pura e os alunos

iniciantes, que, por razões diversas, ainda não possuem condições para terem acesso a esse saber por conta própria. Supõe-se, portanto, que tal docente seja responsabilizado a traduzir em termos simples uma espécie de saber que possui requintes, sem comprometer o seu valor epistemológico, puro. Contudo, para dar conta dessa empreitada, não poucos desafios devem ser encarados e superados. Dentre eles, as deficiências de sua própria formação docente, até as carências formativas dos próprios alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por intenção discorrer sobre a definição de Filosofia bem como a sua relevância no enquadramento que possui no currículo da Educação Básica. Constatou-se que se faz necessário muito mais que um simples diploma em licenciatura na disciplina de Filosofia, para que se possa desenvolver com prontidão e eficácia a proposta genuína de reflexão e de construção (e sedimentação) da cidadania.

São muitas as Instituições de Ensino Superior que hoje oferecem cursos superiores no universo filosófico. O problema de desenvolver e de transpor barreiras da magnitude filosófica para a realidade estudantil, nas salas de aula, contudo, permanece. Seja pela formação deficitária, seja pelos imensos desafios da didática e das metodologias que devem ser aplicadas, o que se percebe é que o alunado, em boa quantidade, finaliza a trajetória da Educação Básica com o questionamento primeiro, instigante e intrigante, de quando iniciou a sua trajetória no Ensino Médio: qual a utilidade da Filosofia?

Tais dificuldades, contudo, não minimizam o valor da Filosofia. Ao contrário, evidenciam a preciosidade de sua existência, conclamando aos formados, sobretudo os licenciados, a necessidade de pensar e repensar o percurso formativo, com vistas na construção da proposta filosófica de criticidade. Construir, desconstruir, destruir: pensar, repensar e não polemizar. Tudo pode ser válido quando se tem por proposta primeira a emancipação humana, por meio da prática da racionalidade.

Reconhecer as deficiências e debilidades no caminho e no caminhar torna-se o grande passo para um novo olhar, que permite mudanças e transformações. É uma espécie de trunfo que favorece a saída da inércia, em busca de novas perspectivas, novos olhares, novos horizontes. Não se trata de uma fácil tarefa, isto é sabido. Contudo, ao se lançar para este movimento, que deflagra a letargia, pode-se praticar o fazer filosófico, haja vista tal prática não admitir engessamento e muito menos certezas inquestionáveis.

Passos concretos, sejam grandes ou pequenos, estão sendo dados. A oportunidade de realizar, por exemplo, este Curso de Especialização, estimulou questionamentos acerca da docência e da discência. Favoreceu a perspectiva de novos olhares sobre a prática profissional e o exercício didático-metodológico no manejo dessa importante área, que deve ser sempre valorizada e respeitada, a saber, a Filosofia.

Urge a conquista do direito definitivo ao pensar, ao exercício do posicionamento crítico e liberto das mais diversas visões estereotipadas daquilo que se acha ou do que se vislumbra como sendo Filosofia. Este universo é por demais amplo, requerendo muitas discussões sem preconceitos ou achismos. O valor da Filosofia é tão legítimo quanto o das demais ciências, devendo permanecer nos currículos escolares, para o bem dos alunos que hoje, mais que nunca, necessitam pensar por conta própria.

A maneira ou forma de como se levará ou apresentará tamanha preciosidade ao alunado permanece em aberto. Requer sensibilidade, gosto, vocação e respeito pelo aprendizado das experiências já obtidas, com vistas no aperfeiçoamento da prática docente. Formação contínua é tarefa imperativa aos docentes que amam o seu ofício. A troca de relatos, de expectativas e de vivências também se mostram salutares quando o objetivo é um só: o de ensinar e o de aprender.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Filosofia e Ensino Médio**: certos porquês, alguns senões, uma proposta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. In: NETO, Henrique Nielsen (org.) **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986, p.153-162.

MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia**. Volume 1. São Paulo, SP: Paulus, 1981.

MURCHO, Desidério. **A Historicidade da Filosofia**. Disponível em

https://criticanarede.com/fil_historicidade.html . Acesso em 26/12/2019.

RODRIGO, Lidia Maria. ***Filosofia em sala de aula***: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. ***Educação***: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora, 1989.



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS DIVERSIDADES



KARINA SOLIDADE IGUAL

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (2015); Professora de Educação Infantil da rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

A Educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino voltada não somente para adultos analfabetos que não concluíram seus estudos na idade certa, mas também uma modalidade que acolhe jovens, que por variados motivos pararam de estudar. Algumas vezes por precisar trabalhar para manter a família, ou mesmo por falta de interesse na forma sistemática da educação no nosso país, por não serem ouvidos ou por se sentirem atraídos as expectativas que a rua os chamam. O filme “Entre os Muros da Escola”, apesar de ser francês, traz uma realidade muito próxima a nossa, com dificuldades dos professores em suas atividades pedagógicas, os alunos que dizem “não aprender nada”, a indisciplina, o conselho de classe e um final muito fiel ao dia a dia, que se passa mais um ano letivo e logo outro virá, com outros alunos e novas realidades.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Evasão escolar; Novas práticas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada por interesse da autora por ser uma área na Pedagogia a qual despertou muito interesse. A partir de um dos estágios de observação percebeu a diversidade que existia dentro da sala que estava, alunos mais velhos que traziam uma bagagem de letramento para as aulas, com suas famílias formadas e jovens, que deixaram a escola alguns anos atrás e agora voltaram para concluir seus estudos. Assim se deu a

problematização da pesquisa: qual a diversidade entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos?

Apresenta os objetivos gerais, analisar quais são os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pensar o porquê eles foram estudar nessa modalidade e seus motivos. Os objetivos específicos ampliar a visão dos alunos e profissionais da área, contrastar os perfis dos alunos dessa modalidade, estabelecer relação entre o filme “Entre os Muros da Escola” e a realidade no nosso ensino e mostrar como o sistema educacional influencia na evasão escolar.

Este trabalho inicia mostrando o desenvolvimento da escola nos dias de hoje, a necessidade de mudança do currículo, baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), relacionando com o filme “Entre os Muros da Escola” com a realidade do ensino, as causas da evasão escolar e os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Sendo assim, apresenta-se, com base em autores especialistas na área, utilizando uma metodologia de pesquisa bibliográfica, alguns dos motivos pelos quais a modalidade é tão delicada e ao mesmo tempo tão importante para os seus alunos, que já foram frustrados uma vez pelo ensino e agora buscam uma nova chance de concluir o ensino básico.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS DIVERSIDADES

A escola tem diferentes deveres no desenvolvimento dos alunos como cidadão, como socializar o conhecimento, formação moral, olhar para o outro e para o mundo, seguir regras, entre outros. Ela deve ser a ferramenta principal para as crianças, as adolescentes e adultos encontrarem caminhos para concretização de seus projetos e objetivos de vida. Pensando assim, sabemos que a qualidade do ensino é uma condição fundamental para sua formação intelectual e moral.

“A educação é um direito de todos, deve ser assegurado pelo Estado e pela família” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), muito embora conste em nossa constituição federal, e em documentos adjacentes, efetivamente não aconteça de maneira integral, aqui ou em outros países, até mesmo os considerados de primeiro mundo.

A escola tem como dever desenvolver o aluno de forma integral, pensando também na preparação para o exercício profissional e para a cidadania, contudo muito mais do que preparar, é preciso viver efetivamente esta cidadania, assim como descreve Alarcão que “a escola tem função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania.” (Alarcão; Isabel 2001, p.18)

Falando sobre a função social da escola, logo pensamos no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas de cada indivíduo, tornando-o um cidadão íntegro e participativo na sociedade em que está inserido.

A escola tem funções básicas, como: garantir a aprendizagem, habilidades e transferir valores relacionados à socialização, propiciando o controle de conceitos culturais diversificados de leitura, escrita, artes, letras, etc. Mas essas funções variam, pois a educação é pensada de diferentes formas e olhares, é difícil definir um único conceito, pois temos grandes sociólogos que escreveram e divergiram sobre o pensamento da função escolar, pesando na construção do aluno.

A sociedade vive em constante transformação, bem como as instituições que fazem parte dela, a escola é parte efetiva deste processo, embora ainda se tenha tentado afirmar sua neutralidade em alguns contextos históricos, ela é carregada de propagação cultural ideológica da qual está inserida.

A sociedade na qual vivemos, é movida pela informação e pelo conhecimento, chamados de capital intelectual, a principal ferramenta do desenvolvimento humano, progredindo na área educacional dos cidadãos. Mas isso só acontece com um investimento sério e eficaz, iniciando na educação básica e seguindo até o ensino superior.

Portanto essas mudanças trazem novas necessidades ao currículo escolar e cada vez mais se tem pensado em uma escola reflexiva que exige muito mais atuação de todas as partes envolvidas no processo, o corpo docente, coordenação, direção, alunos e comunidade, sendo mais bem amparado, não somente pelos parágrafos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), mas de uma maneira real e efetiva.

Recentemente foi lançada a nova BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que leva como base a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), um dos itens é a Educação de Jovens e Adultos. Houveram várias discussões e versões sobre esse novo documento, alguns estudiosos da área defendiam a ideia de ouvir os estudantes dessa modalidade para enfim publicar a versão final.

Machado 2018 diz:

Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da Educação Básica, a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, uma política específica de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino, maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios e que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados (Machado; João Luís de Almeida 2018).

A lei, de 1996, prevê uma sociedade homogênea no sentido de que os direitos estão assegurados por ela, a todos indiscriminadamente, seja para o aluno das grandes metrópoles ou das cidades rurais mais afastadas, embora saibamos que de fato não é assim tão simples e nem tão assegurado.

A situação econômica é um fator que influencia fortemente a evasão escolar. Para ajudar ou manter a família, que em algumas situações não deixam os filhos de frequentarem a escola, ou para obter autonomia financeira, os estudantes abandonam os estudos e começam a trabalhar.

A sociedade exige desta criança ou jovem, necessidades distintas, que acabam por ceifar neste aluno a possibilidade de sua escolarização, já que o jovem da área rural muitas vezes, ou quase sempre, por questões de sobrevivência, abandona seus estudos, uma vez que este não traz o sustento necessário para a garantia mínima de sobrevivência, é preciso ir para as atividades rurais assim como os seus pais e seus irmãos, portanto sua perspectiva de vida e de sucesso é quase nula, em uma realidade que impõe escolhas em que uma anula a outra.

Enquanto o jovem da cidade muitas vezes se vê seduzido muito mais pela rua do que pela escola, uma vez que esta sociedade apresenta que o estudo já não é garantia de sucesso e ascensão social, seus ídolos vêm das ruas, em que a grande maioria para não se dizer em sua totalidade, não apresenta o mínimo de escolaridade, esta sociedade nos apresenta que você dedica diversos anos de sua vida aos estudos e o retorno financeiro é mediano.

Mas para tanto é preciso um pouco de sorte também, ídolos populares acumulam em suas contas bancárias uma quantia significativa todos os meses, ainda que precise de muito treino, muita dedicação, não se compara aos anos passados em sala de aula.

Portanto é diante desta realidade que temos alguns dos perfis em potencial para se tornar o aluno do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino, que transita nos níveis da Educação Básica. Esse tipo de ensino é atribuído a jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º diz:

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 alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, LDB 9394/96).

As discussões não param sobre o novo documento e as suas consequências, cada profissional tem sua visão sobre essa discussão. Cabe ao profissional descobrir o perfil de sua turma e aplicar atividades que se baseiam no currículo e nos documentos nacionais, mas que não se distancie da realidade dos seus alunos.

A alfabetização de jovens e adultos é um grande desafio, tanto para o governo como também como para toda a sociedade, escola, comunidade e o próprio aluno. O conhecimento sistematizado deve ser a base para o pensamento crítico e reflexivo, para que os valores, atitudes e estejam sempre presentes na vida das pessoas, em busca de melhorar a qualidade de vida, continuar aprendendo e se aperfeiçoando, gozando de uma vida justa e digna.

Mesmo com os esforços na área de educação nos últimos anos, o Brasil ainda conta com milhões de cidadãos analfabetos. Algumas situações ajudam para esse alto índice: trabalho infantil, a desigualdade social, a pobreza, contribuindo à evasão escolar.

Sabemos que disponibilizar acesso à educação é extremamente importante e garantido em lei, pois assim pode-se ampliar as oportunidades de trabalho dos cidadãos, que não tem a mesma formação para disputar uma vaga de emprego com outros melhores formados, sem contar na sua formação como indivíduo. Muito além de ensinar a ler, a alfabetização dá a possibilidade para que o aluno se desenvolva como ser humano e integrado no mundo.

No filme francês “Entre os Muros da Escola” isento de enredo fantasioso, nos apresenta de maneira bem singela, até mesmo documental, a realidade de muitas salas de aula, ainda que se passe na França é possível correlacionar seus elementos com nossas salas, os alunos desmotivados, assim como seus professores podem ser um reflexo de ambos, sendo assim muitas questões são levantadas, sobre a própria prática pedagógica, como diz Alarcão:

Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão. Esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras de desenvolvimento das potencialidades escondidas em cada um. (Alarcão; Isabel 2001, p.17).

Muito mais do que cena de ficção, vemos um corpo docente exaurido de sua própria prática. Em uma das cenas, em um conselho de classe, questões disciplinares dos alunos acabam se tornando segundo plano, uma vez que entra em debate a questão da necessidade de uma máquina de café na sala dos professores, para diminuir seus gastos com os cafezinhos diários, já que alguns deles são consumidores assíduos do produto.

Distanciando totalmente o tema central da discussão, este filme nos propõe uma reflexão sobre o papel da escola, sobre como lidar com situações cotidianas que muitas vezes fogem ao controle, independem da boa vontade de indivíduos isoladamente.

Em outro momento entra em debate a questão do conselho para definir a punição de um aluno que havia sido suspenso, o aluno que já vinha apresentando problemas disciplinares, entra então em questão a proficiência do conselho que em geral acaba por expulsar aqueles alunos que não se enquadraram no modelo de comportamento mínimo exigido.

Essas cenas nos trazem alguns questionamentos como profissional, se essa seria essa a atitude correta a se tomar, se algum outro tipo de penalização, reflexão, diálogo, trabalhos voluntários ou diferentes práticas pedagógicas poderiam ser desenvolvidas para alcanças um objetivo eficaz na vida daquele aluno, um ser protagonista de suas ações e um ser de direitos como os demais.

É fato que não se pode generalizar e tomar para si todas as frustrações de trabalhos ineficientes ou alunos que não respondem bem as atividades elaboradas, pois ao se trabalhar com pessoas, sobretudo em sua formação, não existem moldes ou fórmulas, mas de fato não se pode passar despercebido, levando a banalização.

A evasão escolar deveria ser um índice muito mais importante para um país, onde envolve a vida social e moral dos indivíduos. O combate a ela deve partir muito mais do que dos interesses políticos que precisam do apoio financeiro internacional, para que o país apareça muito mais bonito nos rankings mundiais no que se refere à educação, muito mais alunos na escola não é sinônimo de aprendizagem, não significa oportunidades reais e significativas de assimilação de conhecimento.

Nem sempre os jovens deixarem a escola para trabalhar, o aluno começa a faltar de forma esporádica, por falta de interesse. Começam com uma ou outra falta até que o estudante simplesmente não aparece mais.

Como já citado, as causas para evasão escolar são variadas, mas algumas delas mudam dependendo do nível de ensino. No ensino fundamental, a principal causa é a distância da escola e falta de transporte escolar (seja particular ou cedida pelo governo).

No ensino médio, a causa principal é a falta de interesse, por causa do exagerado, descontextualizado, com poucas diversidades de atividades pedagógicas, alunos sentados em fila utilizando uma educação “quadrada”, em alguns casos não escutam a opinião dos alunos onde podem partilhar com outros alunos e professores seus interesses e desejos de vida.

A não conclusão dos estudos básicos certamente trará consequências, não somente para os jovens em si, mas o país como a economia, pois não geram trabalho etc. Pois a falta de profissionais qualificados afeta totalmente a economia, contribuindo diretamente no avanço da desigualdade social.

Voltando ao filme “Entre os Muros da Escola”, uma das cenas finais nos mostra o professor fazendo uma pergunta aos alunos, querendo saber o que aprenderam ao longo do ano, o que cada um apresentou de conteúdo assimilado. Porém uma garota, ao final da aula, já sem os demais colegas em sala, afirma ao professor que não aprendeu nada, absolutamente nada, demonstrando constrangimento diante daquela constatação, ainda que o professor tentasse contradizê-la dizendo que algo ela deve ter aprendido, ela manteve-se em seu argumento.

É diante desta situação que podemos pensar na proposta reflexiva da gestão democrática, capaz de inovar, repensar sobre a sua própria prática e atuação dentro da sociedade, não se conformar que as crianças ocupem outros lugares que não sejam as salas de aula. Mesmo quando nada pôde ter sido feito na idade certa, acolher esse jovem e adulto que por mais uma imposição da vida, ou por um desejo de realização pessoal, retorna as salas de aula, cheios de incertezas, medos e ansiedades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) no Art. 2006, Inciso VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Gestão Democrática baseia-se em atividades, atitudes e ações com envolvem a participação social, trazendo a comunidade escolar para dentro da escola, pois eles são sujeitos ativos em todo o processo da gestão, devendo participar de todas as decisões da escola. Sendo assim, é fundamental que esteja claro o papel de cada um destes sujeitos, que tenham conhecimento de seu papel quanto participante da comunidade escolar.

A principal função de um bom gestor é ouvir a comunidade escolar, pois a escola deve atender as necessidades desse público, então, estar antenado a elas é primordial. Valorizando a participação e saber intervir nas variadas opiniões e interesses, garantindo

que todos sejam ouvidos e que o diálogo se estabeleça, independentemente do tipo de ação e/ou decisão que será tomada.

Sabemos que embora vivendo em uma era globalizada, a tecnologia pode ser ao mesmo tempo o acesso instantâneo que nos conecta, mas também pode ser um grande propagador da segregação, que exclui veementemente aqueles que não têm condições de acesso, contraditoriamente novos tempos trazem também individualidade e alienação.

O profissional atuante da educação, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, possui uma missão social, pois somente aquele profissional que se questiona quanto a sua atuação é capaz de aprender e buscar autonomia, bem como a escola que o faz é capaz de se tornar uma instituição autônoma e responsável.

É responsabilidade social no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, consiste também em não frustrar pela segunda vez o aluno que evadiu ou até mesmo aquele que nunca a frequentou a escola, mas que vem cheio de expectativas e incertezas em busca de uma nova condição social, moral e de vida.

O profissional que atua nesse seguimento deve procurar realizar um trabalho pedagógico proficiente, já que estes adultos muitas vezes apenas não são inseridos no sistema formal de escrita, mas a sua visão de mundo, a inserção no mundo letrado, o faz atuante das práticas sociais, em suma a alfabetização o dará possibilidades muito mais significativas de expansão de limites, de superação, de atuação efetiva neste mundo cada vez mais exigente.

Em algumas escolas, as políticas educacionais são utilizadas somente por serem leis, pois não tem interesse de acabar com o analfabetismo no Brasil. Isso é nítido quando vemos professores tratando seus alunos como caixas vazias, ministrando o conteúdo sem nenhum significativo para a vida de cada indivíduo. O governo só piora essa situação, pois não disponibiliza verbas suficientes para as escolas, assim como materiais didáticos e nas formações dos professores e profissionais da educação em geral, o que desmotiva cada um deles e acaba afetando os alunos.

[...] Em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhe repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. (FREIRE, 2003, p.16).

Diante de tantas dificuldades apresentadas, as escolas se esforçar em ter uma qualidade melhor de ensino para o público de jovens e adultos. Aos poucos, os professores têm entendido sua responsabilidade na formação de seus alunos e a dificuldade que eles

têm em se interessar pelas aulas. Contudo, destaca-se a metodologia desenvolvida por Freire e sua aplicação em sala de aula, a qual orienta os professores a aplicar os conteúdos e à forma em que se daria o processo de construção do conhecimento.

A prática social que envolvem os alunos da Educação de Jovens e Adultos, baseada na Teoria de Freire, tem como ponto de partida e chegada a prática pedagógica, uma visão totalmente enquadrada na relação social da escola, e a vida cotidiana que traz também embasamento para atuação pedagógica, onde já não se parte mais da visão.

Aprender é a apropriação de diversos conteúdos ainda que os mesmos muitas vezes não se saibam nem qual é a real necessidade deles e qual é o seu campo de atuação, onde paradigmas tradicionais são substituídos pela necessidade da dialogicidade, o aluno da Educação de Jovens e Adultos como dito anteriormente, traz consigo uma bagagem de vida bastante significativa, portanto cabe ao docente repensar sua atuação para trabalhar em consonância com a necessidade real de aprendizagem deste aluno.

Paulo Freire diz:

"A importância do papel do educador, o mérito da paz com com certeza de que faz de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo." (FREIRE, 1996, p. 27)

O trabalhador amadurece suas funções profissionais separado de suas atividades, ideias e criações, pois é sucumbido pelas forças de produção, sendo reduzido ao nível de objeto da classe que detém o poder, contudo afirma também que é à medida que o homem ativo, criativo e prático é capaz de transformar esta situação.

A sociedade exige muito mais deste homem trabalhador, hoje, do que em tempos da era industrial. É preciso estar em constante transformação para atender as exigências sociais, desenvolver habilidades que envolvem participação, polivalência, cooperação e comunicação, saber pensar diante do abstrato, interpretar, tomar decisões, portanto fica a encargo social e político da escola preparar este novo homem, segundo Alarcão, atendendo novas exigências mercadológicas de cada sociedade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), cada escola deve construir o seu projeto político-pedagógico-curricular, cabe a ela dar condições adequadas para o exercício da profissão, estimular seus docentes, este diretamente relacionado às condições de trabalho, muito embora, não seja essa a realidade da maioria das escolas públicas do país.

PPP

A cena final do filme “Entre os Muros da Escola” se torna bastante emblemática no sentido de que ao final do ano letivo, mesmo diante da constatação de alguns fracassos pedagógicos, como a expulsão de um garoto ou a constatação de uma menina que nada havia apreendido durante o ano, os professores confraternizam com os alunos por meio de uma partida de futebol entre ambos.

Sua interpretação embora intrínseca seja bastante reflexiva e nos leva a pensar, que o final do ano é a premissa de novos tempos, talvez as frustrações do ano presente não se leve ao futuro, e que nada além daquele ponto pôde ter sido feito, missão cumprida ainda que incompleta, por outro lado talvez falte a crença de que mudanças reais e efetivas possam ser realizadas, e que se acaba caindo no paradigma do conformismo social, em que as coisas são assim, embora ruins não há como mudar.

Portanto cabe ao docente muito mais do que refletir sobre sua própria prática, é buscar meios reais de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivendo em uma sociedade altamente letrada, sabemos que mesmo os indivíduos que nunca passaram pela escola, carregam conhecimentos sobre a escrita e visam a sua importância, que por várias vezes são excluídos da vida social e profissional por não serem alfabetizados.

Foi possível, também, observar a dificuldade do trabalho docente em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, principalmente devido ao ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos, da diferença de idade e interesses. Sem contar no sistema educacional muitas vezes engessado, sem perspectiva da escuta dos alunos e de seus objetivos de vida.

Percebemos o quão o professore pode se sentir de mãos atadas, quando um aluno lhe diz que não aprendeu nada, mesmo apresentando argumentos, a decepção fica nítida, mostrando que seu trabalho árduo, com poucos recursos e muita luta nem sempre tem retorno, pois necessita de envolvimento de outras partes que se relacionam.

Relacionou-se também algumas cenas do filme “Entre os Muros da Escola” com o que vivemos no dia a dia das escolas, a indisciplinas dos alunos e sua expulsão, mas no conselho de classe o mais importante era a máquina de café.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO; Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, Artmed, 2001

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2019

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

CANTET; Laurent. Entre os muros da escola. [fime-vídeo].França, 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rBXIPg7nj-Y>> Acesso em: 26/12/2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa: São Paulo, Ed. Paz e Terra: 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**.7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO; João Luís de Almeida. Diretrizes curriculares nacionais para EJA e a BNCC - A questão é se isso deve já acontecer na BNCC ou não?. 2018. Disponível em <<https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/jovens-e-adultos/a/160/diretrizes-curriculares-nacionais-para-eja-e-a-bncc>> Acesso em: 30/12/2019



A APRENDIZAGEM EM ARTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



LAISE CRISTINA CANDIDO GOES SOUZA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Formação Docente pela Faculdade FACITEP (2018); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa traz um estudo sobre a legislação em Artes Visuais e o Ensino de Artes na Educação Infantil. Para atingir tal objetivo elencamos os principais aspectos da trajetória do Ensino de Artes e a cronologia da legislação em relação ao tema. Além destes aspectos apresentamos os propósitos e fundamentos do ensino de Artes na Educação Infantil, devido à especificidade da faixa etária em questão e as peculiaridades da infância. Na sala de aula, o tratamento da Arte se baseia em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem no sentido de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento no sentido de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças. O professor deve estar atento para oferecer as crianças diferentes suportes e materiais, quando tratar-se de atividades de desenho ou pintura, permitindo que a criança consiga expressar-se, tenha liberdade nos seus gestos e possam trabalhar individualmente e em grupos. A diversidade de materiais, diversidade de objetos e suportes variados são de fundamental importância para que a criança consiga deixar as suas marcas, explorando o espaço e os recursos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino de Artes; Aprendizagem; Legislação.

INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa versa sobre a legislação em Artes Visuais e o Ensino de Artes na Educação Infantil. Para atingir tal objetivo elencamos os principais aspectos da trajetória do Ensino de Artes e a cronologia da legislação em relação ao tema. Além destes aspectos apresentamos os propósitos e fundamentos do ensino de Artes na Educação Infantil, devido à especificidade da faixa etária em questão e as peculiaridades da infância.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores. O processo de elaboração da LDBEN 9394/96 durou cerca de oito anos desde a sua proposta inicial até chegar ao documento final que traz em seu texto: Art. 26, § 2º: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. ”

Segundo o RCNEI (1998) embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

Segundo Andrade (2009) o ensino da arte em espaços educativos precisa de propostas pedagógicas e atividades que estimulem a criatividade e o imaginário infantil, para que a criança explore a linguagem visual, musical e corporal em suas diferentes possibilidades de criação, com diferentes materiais e suportes, e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens. O professor deve respeitar os pontos de vista de cada criança, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico torna-se o gerador do processo de produção.

O PRINCIPAIS ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO EM ARTES NO BRASIL

O Decreto 19.890, de 18 de abril 1931, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, instituiu o ensino de Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares

nacionais, permanecendo assim de 1930 a 1950. O Decreto Lei 4.993, de 26 de novembro de 1942, instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Essa medida expandiu o movimento para outros lugares do país, antes disso, os cursos eram concentrados no Rio de Janeiro e na Universidade do Distrito Federal.

Durante os anos 1960 houve mudanças na organização da educação nacional, a inclusão do ensino de Artes iniciou-se com a deliberação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que propôs, no artigo 38, § 4º, “Atividades complementares de iniciação artística”.

No Governo Militar ocorreu uma reforma educacional no Brasil, expressa na Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir dessa Lei, foi estipulada a inserção da Educação Artística nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores.

Com a Reforma Educacional de 1971 foi estabelecido a prática da polivalência no ensino de artes. A partir desta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau. Foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos para preparar estes professores polivalentes.

O processo de elaboração da LDBEN 9394/96 durou cerca de oito anos desde a sua proposta inicial até chegar ao documento final que traz em seu texto: Art. 26, § 2º: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

O Decreto 54.792 de janeiro de 2014 regulamenta a Lei 15.892 de novembro de 2013 e estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, trazendo em seu texto a seguinte redação: Art. 2º: Fica estabelecida, em conformidade com o disposto na Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a inclusão do ensino de Música em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte.

Em seu artigo 5º prevê a capacitação dos seus educadores em cursos de formação visando a efetivação do ensino de música em todas as unidades educacionais da Rede

Municipal de Educação, adequando à formação as diferentes faixas etárias atendidas.

A APRENDIZAGEM EM ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Ayres (2012) a função do segmento escolar compreendido como Educação Infantil deve estar configurado de uma forma que se componha de instrumentos adequados que possam oferecer às crianças suporte suficiente para o seu desenvolvimento biopsicossocial completo. A disponibilidade destes instrumentos deve ter por meta a atuação profissional qualificada para que se constitua como elemento propiciador de técnicas instrumentalizadas de forma a prevenir possíveis dificuldades no processo de desenvolvimento infantil que possam ocasionar a defasagem na aprendizagem escolar.

De acordo com Duarte Júnior (1981) o professor não deve impor seus gostos ou questões estéticas de “bonito ou feio”, “certo ou errado” sobre a produção de seu aluno, pois assim o adulto estará interferindo no trabalho da criança com questões que para ela não faz tanto sentido. Antes de criar obras bem-acabadas visualmente ou “belas” a criança busca se comunicar, se expressar, pensar sobre seu mundo. O professor não deve criticar, mas sim auxiliar para que a produção infantil possa desenvolver cada vez mais o potencial criador, expressivo e reflexivo da criança, dessa forma ela permanecerá interessada na produção e apreciação de trabalhos artísticos e da aprendizagem em Artes.

Conforme o RCNEI (1998) as Artes Visuais devem ser concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem, no âmbito prático e reflexivo, se dá por meio da articulação:

Quadro 1 – Linguagens em Artes Visuais

Do Fazer Artístico	Que é centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal
Da Apreciação	Que trata da percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores
Da Reflexão	Que é considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas

Fonte: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Com a questão da avaliação em Artes Visuais, segundo o RCNEI (1998), surge inevitavelmente a discussão sobre a possibilidade de realizá-la, posto que as produções em artes são sempre expressões singulares do sujeito produtor e, sendo assim, não seriam passíveis de julgamento.

Neste caso, a orientação é que a avaliação em Artes Visuais deva ser sempre processual e ter um caráter de análise e reflexão sobre as produções das crianças, sendo assim a avaliação para a criança deve explicitar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo; para o professor, deve fornecer informações sobre a adequação de sua prática para que possa repensá-la, estruturá-la e adequá-la.

Segundo Rosenfeld (1977) a arte é a área do conhecimento que abrange o desenvolvimento e a prática da linguagem visual. É durante esta disciplina que a criança terá o contato com esta linguagem, gradativamente, de acordo com a sua idade. Além de oferecer oportunidade de auto expressão, as artes visuais são consideradas um importante meio para:

Quadro 2 – A Importância das Artes Visuais

Desenvolvimento Social	E através das aulas de artes que ocorrem importantes possibilidades de interações sociais e trocas de experiências
Desenvolvimento Físico	Em que se manifesta a capacidade de coordenação visual e motora da criança, na maneira que controla seu corpo, orienta seu traço e dá expressão a suas aptidões
Desenvolvimento Intelectual	Pode ser demonstrado de acordo com o conhecimento que está à disposição da criança quando desenha, é apreciado na compreensão gradativa que a criança tem de si próprio e do seu meio
Desenvolvimento Emocional	Neste caso o desenvolvimento está diretamente relacionado à intensidade que a criança tem com sua obra, que pode variar entre baixo nível de envolvimento, com repetições estereotipadas e alto nível de envolvimento quando está empenhada em retratar algo realmente importante pra ela
Desenvolvimento Estético	Pois são capazes de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção para a expressão de um todo coeso
Desenvolvimento Perceptual	Onde a conscientização da variação da cor, das formas, dos contornos e texturas pode ser progressiva na medida em que o contato com essas e outras experiências perceptuais lhe é apresentado
Desenvolvimento Criador	Pois desde os primeiros rabiscos as crianças são capazes de inventar suas próprias formas e colocar nelas algo de si própria

Fonte: LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trade.).

A criança e sua arte: um guia para os pais. 2. ed. São Paulo: Mestre Gol, 1977.

Segundo Andrade (2009) o ensino da arte em espaços educativos terá êxito com a implantação de propostas pedagógicas que explorem a linguagem visual, musical e corporal nas milhares possibilidades de criar com diferentes materiais e suportes e diferentes formas de produzir, entender e ler imagens.

O desenho, na Educação Infantil, tem uma significação muito mais ampla e merece ser tratado como mais que simples rabiscos, sendo valorizado como um auxiliador importante no desenvolvimento da criança.

Segundo Ayres (2012) a sistemática de ensino aplicada à transmissão dos conteúdos programáticos toma por base a adoção de técnicas por meio de atividades

lúdicas e artísticas de comunicação e expressão, com o objetivo de expressar-se livremente desenvolvendo seu potencial criador:

Quadro 3 – Atividades Lúdicas em Artes Visuais

Atividades	Conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos
Realizar atividades espontâneas, criadoras e de livre escolha, tais como:	
Modelagem em diversos tipos de material (massa plástica, massa corrida, barro, argila, areia)	Domínio do uso e utilidade dos materiais
Construção com blocos de formas, tamanhos e cores variadas	Controle motor de pequenos e grandes músculos
Desenhos com materiais de variados tipos em diferentes superfícies	Hábitos de ordem, limpeza, economia
Pintura com tintas de tipos e cores diversas em diferentes superfícies	Atitudes de responsabilidade, cooperação e sociabilidade
Recorte de variados materiais, utilizando diferentes instrumentos	Organização do pensamento lógico
Colagem utilizando diferentes tipos de adesivos	Habilidade de escolha das atividades de acordo com suas possibilidades
Montagem com materiais diversos	Desenvolvimento da habilidade de compreensão
Manuseio de livros, revistas e gravuras	Desenvolvimento da atenção
Manuseio de diferentes materiais, descobrindo diversas formas de utilização, criação de novo uso para materiais conhecidos, redescobrimo as possibilidades desses materiais.	

Fonte: AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

O professor deve estar atento para oferecer as crianças diferentes suportes e materiais, quando tratar-se de atividades de desenho ou pintura, permitindo que a criança consiga expressar-se, tenha liberdade nos seus gestos e possam trabalhar individualmente e em grupos. A diversidade de materiais, diversidade de objetos e suportes variados são de fundamental importância para que a criança consiga deixar as suas marcas, explorando o espaço e os recursos.

Segundo o RCNEI (1998), a instituição deve organizar sua prática em torno

Da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

Quadro 4 – Aprendizagens em Artes por Faixa Etária

Crianças de 0 à 3 anos	Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística.
	Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.
Crianças de 4 à 6 anos	Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura.
	Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Fonte: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

As histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente. Tais intervenções educativas devem ser feitas com o objetivo de ampliar o repertório e a linguagem pessoal das crianças e enriquecer seus trabalhos.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

É importante proporcionar às crianças a apreciação de figuras, ao contato com os personagens de uma história já conhecida e partindo desta apreciação o professor poderá trabalhar com esses personagens e com jogos e brincadeiras, com dramatizações e encenações, utilizando recursos disponíveis em sala de aula e aproveitando diferentes materiais. Com isso, o professor estará criando possibilidade para que as crianças desenvolvam relações entre as representações visuais e suas vivências, enriquecendo seu conhecimento do mundo e contribuindo para o desenvolvimento das linguagens artísticas.

As diferentes formas de expressão permitem ainda à criança comunicar com os pares e os adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Elas têm o privilégio de aprender através das suas comunicações e experiências concretas. Promove-se o desenvolvimento intelectual da criança através de uma focalização sistemática na representação simbólica. Arte significa ter mais linguagens significativas, diferentes formas de ver e representar o mundo. (SILVA, 2010, p. 100).

A exposição das produções e dos trabalhos infantis permitem que a criança reconheça o seu trabalho e a sua arte e contribuem para o seu desenvolvimento artístico, colaborando para a autoestima das crianças e de seus familiares e para que ela desenvolva o prazer pela criação e pela arte. Poder observar o seu trabalho e permitir que outras pessoas apreciem a sua produção é importante para a criança e favoreça o seu crescimento aumento a sua autoconfiança.

Também é de fundamental importância que o professor respeite os pontos de vista de cada criança, estimulando e desenvolvendo suas leituras singulares e produções individuais. Os momentos de conversa e troca de experiências entre as crianças também são ricos momentos de aprendizagem e o prazer lúdico torna-se o gerador do processo de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve proporcionar o conhecimento ao aluno dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não garante que a criança aprenda, é necessário integrar o ensino de Artes com as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar os contextos comunicativos das crianças por meio de suas falas e o professor deve propiciar o contato com o maior número possível de situações comunicativas ampliando as condições da criança se comunicar e estabelecer relações de aprendizagens significativas. O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

A intervenção do professor, os temas abordados e a maneira como é desenvolvido o trabalho com as Artes Visuais podem ser um recurso interessante desde que sejam observados seus objetivos e função no desenvolvimento do percurso de criação pessoal da

criança. É preciso, no entanto, ter atenção quanto a programação de atividades para as crianças para que ela seja capaz de criar e partir de suas próprias ideias, estimulando o pensamento e a imaginação.

A educação em artes visuais requer trabalho e informação sobre os conteúdos e as experiências que serão trabalhadas, neste sentido os profissionais de educação e a escola deve proporcionar um ambiente apropriado para que os seus alunos contemplem um conjunto de experiências significativas de aprendizagem. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, explorando e vivenciando as experiências significativas que fazem parte do contexto de aprendizagem em Artes na Escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia. **A Arte e a capacidade mágica de pintar, desenhar, criar e sonhar!**

In: ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil. Campinas: Alínea, 2009.

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** São Paulo, 2003.

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. **Decreto Nº 19.890. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.**1931

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados; (Uberlândia, MG): Universidade de Uberlândia, 1981.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SÃO PAULO. **Decreto Nº 54.792**. Regulamenta a Lei nº 15.892, de 7 de novembro de 2013, que estabelece o ensino obrigatório de Música na Rede Municipal de Ensino. 2014.

SILVA, Elizangela Aparecida da, et al, **fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo**. Revista Pedagogia em Ação, Volume 2, 2010.



DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL



LÍVIA PONTES SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Santa Rita de Cássia (2007); Especialista Educação Inclusiva pela UNICID (2011); Arte e Educação pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Estética e História da Arte pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014); Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professora de Educação Infantil no CEI Parque Edu Chaves.

RESUMO

A educação socioemocional tornou-se parte importante do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis da educação básica. Baseia-se em estudos da Psicologia para tratar de competências necessárias para que a educação torne-se de fato integral e cumpra os preceitos descritos nas diversas legislações e políticas públicas, da formação do cidadão como sujeito ativo de direitos e deveres. Na era da individualidade, onde prevalecem as comunicações virtuais, a educação básica – notadamente a educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental – não pode se abstrair de fazer constar em seus conteúdos inter e transdisciplinares o ensino de competências que permitam às crianças e adolescentes tornarem-se adultos capazes de adquirir mais do que as habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas.

Palavras-chave: Educação. Neuropsicopedagogia. Educação Socioemocional.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar a necessidade de estimular a aquisição de competências socioemocionais nos alunos dos primeiros ciclos da educação básica. Esse recorte é interessante porque crianças e pré-adolescente, público que prevalece até o final do ensino fundamental, estão mais vulneráveis a problemas de ordem social ou por problemas orgânicos e mentais não diagnosticados ou diagnosticados erroneamente, como as dificuldades de aprendizagem. Iniciativas públicas e privadas de promoção da educação

integral, isto é, focada no desenvolvimento de habilidades e competências que preparem para a vida adulta, o mercado de trabalho, uso de tecnologias de informação e comunicação, escolha de carreiras e projetos de vida, devem levar em consideração a necessidade de “ensinar” crianças e adolescentes a conviverem com diferentes características humanas.

As contribuições da Psicologia e da Neuropsicopedagogia para a compreensão do desenvolvimento orgânico cerebral e cognitivo foram essenciais para a formulação de documentos orientadores, legislações e projetos na área da Educação. Adaptando-se às demandas econômicas e sociais, a escolarização agora também deve abranger a educação para a convivência, o trabalho em grupo, a colaboração, o tratamento da informação e a resiliência.

O QUE SÃO AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe a indivisibilidade do aprendizado cognitivo e afetivo. Isto significa deixar de lado, definitivamente, os aspectos meramente intelectuais do aprendizado (o que ensinar e aprender) para considerar também o *porquê* e o *como ensinar* e aprender, isto é, dar um sentido ao aprendizado de maneira global.

Entre as competências gerais apresentadas na BNCC, caracteres socioemocionais ganham destaque:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Assim, a afetividade passa a constar como elemento essencial ao aprendizado em todas as etapas, não apenas na Educação Infantil, como é tão comumente associada.

As teorias da afetividade e do desenvolvimento humano que foram surgindo tem nos mostrado o quanto essas especificidades intervêm na individualidade humana e, portanto, não podemos estabelecer leis psicológicas gerais que devem ser aplicadas igualmente a todos os seres humanos. São muitos os esforços praticados atualmente para adaptar o ensino às características individuais de cada aluno, assim, hoje são consideradas as individualidades desde o nascimento, as relações afetivas e educativas a que foram submetidos, a dimensão social e as relações sociais que estabelecem os demais.

Os fenômenos afetivos referem-se igualmente aos estados de raiva, medo, ansiedade, tristeza. Essas emoções e sentimentos estão presentes nas interações sociais.

Wallon e vários autores estudiosos de sua psicogênese já afirmaram que é possível atuar sobre o cognitivo via afetivo e vice-versa. Nesse sentido, tona-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.

A escola, como está configurada atualmente, ainda que não totalmente preparada para as necessidades dos novos tempos, contribui para o desenvolvimento de atributos socioemocionais associados ao sucesso. De certo modo, a evidência científica revela um retrato do passado e do presente, contando uma história de sucesso parcial resultante de ações não necessariamente estruturadas. Em contraste, as reflexões dos atores globais apontam para o futuro, correndo os riscos naturais de quem tenta antecipar as necessidades de uma sociedade em movimento.

O Relatório Delors (UNESCO, 1996) é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer, (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver.

Desde a sua publicação, proliferaram no mundo iniciativas para definir de maneira mais estrita e rigorosa quais seriam as competências necessárias ao alcance dos quatro pilares propostos, bem como verificar se haveria outros grandes objetivos do aprendizado. As conclusões dessas iniciativas não são idênticas, mas apresentam convergências. O intenso fluxo de informações do mundo contemporâneo, aliado ao advento de novas tecnologias e instituições, permitiu que surgissem novas formas de produção e interação muito mais flexíveis. Os alunos e professores, com isso, não são mais considerados meros receptores e transmissores de conhecimento existente, mas precisam desenvolver a habilidade de construir parte do conhecimento e adaptar os existentes às suas necessidades. Devem ainda estar aptos a lidar com situações e culturas diferentes.

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que a maneira mais eficaz de analisar a personalidade humana consiste em observá-la em cinco dimensões, conhecidas como os Cinco Grandes Fatores: Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional.

Abertura a Novas Experiências é definida como a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.

Conscienciosidade é definida como a tendência a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciencioso é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).

A Extroversão é definida como a orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.

A Amabilidade é definida como a tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).

A Estabilidade Emocional (ou Neuroticismo) é definida como a previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. O indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, não autoconfiante, podendo manifestar depressão e desordens de ansiedade.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM

Freud tratou do “princípio do prazer” como um dos objetivos da existência humana. E um dos obstáculos para que a felicidade ou satisfação seja alcançada é a convivência com nossos pares. Portanto, tendemos a nos afastar de tudo o que nos causa insatisfação, tristeza ou desprazer.

Tal pode explicar, em parte, porque a escola não é um modelo de ambiente que cause em crianças e adolescentes prazer em estar. Por sua própria natureza, a escola não é vista como um lugar acolhedor. É um lugar de adestramento, com regras, sujeição à autoridade, sem lugar para a individualidade.

Não é à toa que diversos trabalhos acadêmicos sobre educação formal e escolarização mencionem o livro “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault. Pode parecer exagero comparar a escola a conventos e quartéis, porém os princípios utilizados pela escola pública pouco diferem da descrição do livro: horários, organização das classes, a arquitetura, a disciplina imposta por meio do medo da punição.

Rokeach (1960, apud Bordenave e Pereira, 2010, p. 63) trata do problema da “mente fechada”, causada por situações de ansiedade, tensão e ameaças. Ora, sendo a “abertura a novas experiências” uma competência socioemocional desejável na educação integral, como isso será possível alcançar se os métodos de ensino e as políticas públicas sobre a educação não se modificarem?

De pouco serve a um país, de fato, possuir tecnocratas extremamente competentes, porém emocionalmente imaturos, egoístas, neuroticamente obcecados com a aquisição de poder e pouco interessados na sorte do povo. (Bordenave e Pereira, 2020, p. 89).

Com o ingresso cada vez mais precoce no ambiente escolar, a criança passa a ter nas instituições de educação a sua principal fonte de socialização.

Até meados do século XVII, a família não tinha uma função afetiva. Seu intuito era a conservação de bens, a prática comum do ofício e a ajuda mútua. Mas o afeto existia, embora não fosse explícito como nas sociedades modernas.

Antes da industrialização, as crianças permaneciam sob os cuidados da família durante toda a infância, aprendendo os hábitos e costumes de sua comunidade; auxiliando nas tarefas domésticas e de sustento. Adiante, a partir do fim do século XVII, quando se inicia o movimento pela educação em massa – não ainda no conceito moderno de escolarização para todos, mas ainda assim acessível a uma parcela maior da população – a criança passou a merecer mais atenção e foi separada dos adultos.

O desenvolvimento psicológico da criança se tornou interesse a partir do final do século XVII, quando foram publicados diversos tratados sobre a educação das crianças. A preocupação em transforma-las em homens cristãos e honrados levou à necessidade de se conhecer a psicologia infantil, e assim pudesse corrigir os desvios de conduta.

As políticas públicas alinhadas com o capitalismo trouxeram a obrigatoriedade de escolarização, para que se pudesse ter uma mão de obra minimamente preparada para utilizar os novos recursos tecnológicos. Isto fez com que, cada vez mais, a escola se responsabilizasse pelo desenvolvimento integral do indivíduo. Além do ensino de competências básicas, passou a se responsabilizar pela alimentação, cuidados médicos e odontológicos – prática já abandonada – e desenvolvimento psicossocial.

A escola, perversamente, virou um lugar de formação completa, não de escolarização. Espera-se que a escola forme moralmente, eticamente e ainda transmita conhecimento. Esbarra-se, neste ponto, na formação profissional e social do professor.

Na relação família-escola, apontamos ainda os sentimentos negativos mútuos. Os professores se ressentem da renúncia da família na formação moral e ética das crianças; alegam que as crianças não são ensinadas a seguir regras.

Uma das pautas dessa nova forma de ensinar é a ética. No cotidiano, é fácil observar que nossos hábitos e valores, alicerces da ética, fazem-nos agir e decidir por nossas estratégias. Sabemos que aquilo que repetimos habitualmente mostra muito de nossas particularidades e que os valores que carregamos dirigem nosso comportamento. Porém, não podemos esquecer que vivemos no mundo com outras pessoas que também têm hábitos e valores diferentes dos nossos. São os valores, aliás, que tornam a ética complexa, pois eles são variados e variáveis conforme o tempo e o espaço.

Políticas públicas de enfrentamento à violência escolar foram as primeiras iniciativas. Considerando que a violência ultrapassa os muros da escola, e que a família relegou os cuidados de suas crianças e adolescentes ao Estado, podemos tomar essa iniciativa como um meio de autopreservação das instituições estatais.

A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA

Uma observação acurada dos documentos orientadores atuais das políticas públicas para educação básica mostra as contribuições da Neuropsicopedagogia.

O Treinamento de Habilidades Sociais (THS) é utilizado na Psicologia para a prevenção e tratamento de problemas relacionados a déficits nas habilidades e competências sociais, e passou a ser utilizado também na Educação.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo instituiu, no ano letivo de 2020, o Projeto Inova, além de outras atividades que estão presentes no Currículo Paulista. Essas atividades são desenvolvidas, na maioria, em grupos.

Quando configuramos, através de um projeto, a organização de grupos com o objetivo de superar dificuldades e promover a aprendizagem de novos conhecimentos, a experiência requer intensa relação social entre os membros que os constituem. (RUSSO E FÜLLE, 2018, p. 86).

Para o desenvolvimento dos projetos, buscou parcerias com instituições de pesquisa na área da Educação, como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Porvir. Assim, foram utilizadas metodologias baseadas na Neuropsicopedagogia, como Inventários de Personalidade e questionários sobre Habilidades Sociais.

Glozman (2014, p. 218) aborda o conceito de “habilitação” e difere a educação habilitativa da educação formal: “O objetivo da educação formal é a aquisição de conhecimentos, e o da habilitação é a formação de órgãos funcionais ou de um novo sistema funcional que permita que um processo mental seja executado”. E, embora trate de dificuldades de aprendizado, podemos aplicar seus preceitos também na educação socioemocional de crianças e adolescentes sem história prévia ou diagnosticada de deficiências ou distúrbios de aprendizagem.

Isto porque a autora elenca algumas características comuns ou consequências psicológicas, além de funcionais, encontradas com frequência em alunos da rede pública, principalmente nas áreas mais periféricas das cidades. Entre essas, a atitude negativa à escolarização, a baixa autoestima e crianças com problemas de comportamento e de comunicação social parecem ser prevalentes.

Esses problemas decorrem do ambiente social em que a criança está inserida. Voltamos, neste ponto, à necessidade de que a afetividade esteja presente durante todo o ciclo da educação básica como componente do processo de ensino e aprendizagem. Se a criança/adolescente não tem um ambiente acolhedor e estimulante no lar, a escola deve preocupar-se em proporcionar meios para que o período em que esteja realizado atividades seja interessante, e que sinta interesse em desenvolver ou adquirir habilidades e competências que o permitam superar suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que acumular habilidades necessárias para executar tarefas, como a leitura, a escrita, a interpretação de textos, a resiliência, a tolerância e a empatia tornam-se cada vez competências necessárias não apenas para o mundo do trabalho, mas para a convivência em todas as esferas da vida social. A escola deve, portanto, agir como disseminadora de práticas e ideias que visem o pleno desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania. Além do tratamento da informação, da preparação para os aspectos práticos da vida moderna, as competências socioemocionais são assuntos de suma importância na escolarização, e deve ser tratado a partir da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** [recurso eletrônico]. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FOCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. Recurso eletrônico.
- GLOZMAN, Janna. **A prática neuropsicopedagógica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância**. São Paulo: Memnon, 2014.



ESCOLA DA FAMÍLIA: UM CAMINHO PARA A SOCIALIZAÇÃO



LUCILENE DE MORAES TASSO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (29/08/2012). Pós-graduada em Tutoria em Educação a Distância e Educação Infantil (27/09/2019); Professor de Ensino Fundamental I, Professor de Educação infantil.

RESUMO

O aumento de programas e políticas tem se transformado em várias práticas adotadas pelos governos na batalha contra a pobreza e a desigualdade social. A maior provocação, no entanto, é direcionar o ingresso aos indivíduos que verdadeiramente necessitam de tais ações, é nesse aspecto que este trabalho apresenta uma reflexão sobre socialização Proporcionada pelas políticas públicas educacionais com ênfase no Programa Escola da Família (PEF), no qual busca incentivar a socialização desses indivíduos e comunidades ao espaço escolar, proporcionando atividades denominadas eixos: cultura, Esporte, saúde e trabalho, fazendo com que todos interajam num ambiente prazeroso. Final assim a metodologia utilizada será reflexões realizadas a partir de pesquisa bibliográfica com o material já elaborado, constituído principalmente de livros, art. científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; socialização; lazer.

INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado Escola da Família um Caminho para a Socialização, é resultado de estudos, pesquisas e reflexões sobre o programa Escola da Família (PEF). No qual, busca incentivar e socialização de indivíduos e comunidades ao espaço escolar, proporcionando atividades denominadas eixos: cultura, esporte, saúde e trabalho, fazendo com que todos interajam de forma recíproca no ambiente harmoniosamente prazeroso.

O interesse pelo tema surgiu em meio ao obter mais informações acerca do assunto abordado.

Inicialmente, analisou se o decreto 48 781, de 7 de junho de 2004, que instituiu o programa escola da família desenvolvimento de uma cultura de paz no estado de São Paulo e das providências correlatas. O senhor Geraldo Alckmin, governador do estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e a vista do disposto no art. 3º da lei n 11.498, de 15 de outubro de 2003, decreta:

Artigo 1º - fica instituído o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no estado de São Paulo, com objetivo de desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, afim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida (2003).

Em seguida faremos uma análise do programa apoiando-nos em autores como Freire, Delors (1966), Santos (2001) e documentos públicos e outros pertinentes ao Programa para uma reflexão crítica dos “benefícios e socialização” concedidos: às comunidades, famílias e escolas beneficiadas com a implantação de programas sociais.

Para o desenvolvimento de atividades e atuação aos finais de semana o Programa Escola da Família contrata educador profissional (diretor/professor) ou responsável pela Unidade Escolar (UE), educadores universitários (bolsistas).

Por meio do processo democrático, o exercício da cidadania e a participação social tornam-se efetiva para criação de políticas públicas que busquem diminuir as diferenças existentes no País, ou seja, a educação está fortemente ligada a cidadania, desde o ensino primário até o superior, neste cenário que a significação da socialização é apresentada aos estudantes com o real valor em ser cidadão.

Desta maneira o Programa Escola da Família trabalha para despertar no sujeito este anseio em se tornar um ser partícipe e protagonistas das transformações sociais, permitindo ainda tornar-se o pilar para o desenvolvimento e crescimento do si como cidadão, assim segundo Santos:

A educação para cidadania e os programas educacionais voltados para esse fim pressupõem A crença na tolerância, a marca do bom senso, da razão e da civilidade que faz com que os homens possam se relacionar entre si. Pressupõem A crença na possibilidade de formar este homem, ensinando a tolerância e a civilidade dentro do espaço e do tempo da escola (2001, p. 151).

Desse modo, acredita-se que o Programa Escola da Família venha a ser um caminho para socialização como projetos de desenvolvimento que visam a transformação de ideias em ações ou seja, oportunidades de aprendizado e Convivência harmoniosa para as famílias, alunos, educadores e profissionais, educadores universitários (bolsistas) E comunidade no espaço escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS

A sociedade necessita de um norte e de parâmetros que possibilitem a convivência entre os seres humanos, que nela vivem e convivem. Como um desses parâmetros podemos citar a educação como agente de transformação e mediação do desenvolvimento do ser como todo.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) a educação é um direito do cidadão e dever do estado, da família e com participação da sociedade, para proporcionar o pleno desenvolvimento do indivíduo em seu preparo para exercer a cidadania e qualificação para o seu sustento por meio do trabalho.

Sendo assim, a articulação entre indivíduo e sociedade é fortemente presente nas bases dos quatro “pilares da educação” propostos pela UNESCO e estabelece parâmetros concretos ao alinhar educação e mercado de trabalho (saber fazer), educação em valores humanos (saber conviver), educação e cultura (saber conhecer) e educação e valores pessoais (saber ser).

Segundo Paulo Freire (1996), o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar.

Desta forma percebemos que desfrutando dessas Políticas Públicas com medidas e estratégias de desenvolvimento do Programa Escola da Família tendo como visão de necessidades e interesses da sociedade, o governo paulista instituiu em 2003 com apoio da UNESCO e outros órgãos não-governamentais (ONG), abrir todas as escolas da Secretaria da Educação de São Paulo e permitir assim o acesso das comunidades a modelos de não formal, entretanto sem deixar de avisar à integração e socialização desses indivíduos no núcleo escolar.

Baseado na necessidade da realização do indivíduo em seus vários aspectos, a Secretaria de Estado da Educação (SEE, 2003) implantou uma Política Educacional que

define a Escola como instituição voltada para a democracia social, possibilitando uma sociedade mais solidária e inclusiva, em que todos possam exercer o direito como cidadãos.

A política educacional também apontada pela LDB (1961) nos relata que a educação é para todos. A educação deve preparar para o trabalho (LDB/1961), para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos e para vencer as dificuldades do meio (LDB/1966), portanto, tendo que se adequar aos diferentes grupos, respeitando a singularidade e peculiaridade de cada um.

O trabalho é um agente mediador e integrador do homem na comunidade e sociedade que vive, onde ele mesmo é o agente ativo de sua própria transformação por meio de sua busca. Essa busca que O leva a quebra de paradigmas direcionados pela busca do fazer. O fazer pela educação que possibilita a prosperidade por meio de seu trabalho e o leva a formação de uma identidade mais autônoma.

O PCN nos faz refletirmos autonomia como:

Desenvolvimento de habilidades da ação-reflexão-ação e competências que nos introduzem na sociedade como cidadãos reflexivos e ativos. Para isso. Precisamos construir conhecimentos de recursos científicos e tecnológicos, como nos pressupõe para que não fiquemos a margem e excluídos dessa sociedade (BRASIL MEC. 1997, p. 61-62).

Na perspectiva da escola ser um agente que desenvolva a educação de qualidade e inclusiva a SEE (1998) desenvolveu e implementou um programa visando a possibilidade em que o professor tenha uma práxis com qualidade, voltada para suprir esta exigência foi implementado o programa de Formação com a denominação “Teia do Saber”.

A Teia do Saber visa manter os educadores nesses parâmetros educacionais voltada para a educação de qualidade com projetos e programas que possibilitem os fazeres e articulações, fazendo da escola um espaço voltado e comprometido com o processo, com a competência de melhorar o ambiente escolar e transformá-lo em um lugar prazeroso.

O programa Teia do Saber é de larga escala e de grande porte, visa possibilidades de junção e produção de conhecimentos nas ações educacionais, tendo como objetivo ação norteia duras de uma escola de qualidade:

Essa qualidade passa necessariamente para ampliação dos espaços de convivências e participação dos alunos. A escola deve gerar mecanismos eficientes que desenvolvam no estudante o espírito da cooperação, a capacidade de tomar iniciativas de ação com responsabilidade, a convivência com as diferenças, preparando o jovem para o exercício da cidadania, na busca do aprimoramento pessoal e das relações interpessoais. Nesse sentido, a escola deve estar aberta também a participação da comunidade, estimar a interação democrática entre os pais, alunos, educadores e toda a população do seu entorno” (SEE São Paulo, 2003, s/p).

Tendo por parâmetros a necessidade e efetivação da qualidade e do caminhar juntos, a SEE fundamenta seus afazeres nos quatro pilares da educação como pressupõe Delours o que:

O aprender ser, a conhecer, fazer e conviver é um marco primordial para o desenvolvimento do ser humano inacabado em constante aprendizagem e transformação. Neste contexto Paulo Freire nos conscientiza que devemos saber fazer e saber ser para uma leitura crítica de nossos atos, para não ser coniventes de práticas da “degradação humana”, mas sim com práticas e reflexões diárias que possibilite o pensar certo (2000, p. 285).

Os quatro pilares da educação, o aprender a ser (torna-se uma pessoa humanamente mais completa e perfeita), aprender a conhecer (construir e elaborar os conhecimentos), aprender a fazer (ser capaz de aplicar nas situações concretas da vida os conhecimentos adquiridos), aprender a conviver (aceitar as diferenças, desenvolver cidadania), estão a serviço do querer mudar, ir á busca do objeto que leve o indivíduo a ter seus direitos reconhecidos e respeitados, a sair da heteronomia para a autonomia, para a cidadania, do fazer diferente, produzindo se qualidade e competências como agente motivador para o desenvolvimento e aprendizado, que são primordiais para a convivência harmoniosa e essencial para viver em sociedade.

Segundo Freire (2001) p. 12 na busca desse fazer, na qualidade escolar a SEE (1998), empenhou-se a desenvolver projetos e pesquisas que produzam respostas educacionais e sociais, que atendam as necessidades dos pais, professores e alunos, que suprisse a necessidade da escola, famílias e comunidades, pautando-se na colaboração e participação ativa da comunidade, com respeito, acolhimentos às diferenças, a singularidade da comunidade, fundamenta-se que: ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.

Na observância da falta de oportunidades dos jovens e crianças ao lazer e atividades culturais, foi desenvolvido pela SEE (1998), o Programa Escola da Família (2003), nas escolas estaduais que ficam abertas aos fins de semana, visando à inclusão, a autonomia, com trabalhos educacionais voltados para valores éticos, e cultura como parte de um processo de desenvolvimento da criticidade, dando oportunidades do desenvolvimento pessoal e cultural.

PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA E SEUS OBJETIVOS

No governo de Geraldo Alckmin tendo como Secretário da Educação Gabriel Chalita o Programa Escola da Família(PEF), iniciou suas atividades em conjunto com a UNESCO para desenvolver no estado de São Paulo a Cultura de Paz através da abertura das escolas estaduais aos fins de semana para a comunidade local. Vindo ao encontro com esses valores:

O Programa (...) Escola da Família é uma ação de inclusão social que transforma o pátio da escola em centro comunitário, estimula crianças a fazer oficinas de pintura, a participar de jogos cooperativos, a conviver com o menino da gangue rival, contribuindo para harmonizar a relação entre alunos, professores e vizinhança Athias (2006 p. 14).

De acordo com Athias (2006, p. 14), o objetivo central foi de fortalecer os laços entre comunidade e escola, na tentativa de reduzir a violência em seu entorno, oferecendo um espaço de lazer e cultura, além de fortalecer a escola pública, o incentivo à cultura de paz, contribuiu para pacificar locais onde o conflito e a tensão causadas pela violência urbana já haviam se incorporado a rotina.

As atividades do Programa são orientadas por universitários que recebem uma bolsa de estudos para atuação nas escolas, sendo tais atividades desenvolvidas dentro de quatro eixos que norteiam a elaboração dos cursos, oficinas e projetos das escolas aos finais de semana, são eles: cultura, trabalho, esporte e saúde.

Delors relata-nos que:

Tendo como norte esses parâmetros, o empenho de ser uma ponte, na construção desse ser ativo, o PEF no desejo de contribuir positivamente, abre suas portas para a comunidade, alunos, pais, voluntários e universitários, onde o desafio que está em causa é: “a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática”. (DELORS, 2000, p. 288).

No Final de 2006 com a troca de governo estadual houve um corte drástico de recursos destinados ao programa, e mais de 50% das escolas da rede estadual tiveram as suas atividades aos finais de semana encerradas por medida direta da Secretaria de Educação, prejudicando o andamento de vários projetos desenvolvidos pelos universitários junto à comunidade; deixando a desejar a essência do Programa Escola da Família como idealizou a equipe de profissionais que a elaborou, com o desafio de resgatar sentimentos humanitários e a disseminação da violência.

Desse modo o Secretário da Educação Chalita nos relata que:

Devemos ser seres solidários, valorizar mais a amizade, sermos menos mecânicos, para que a luta pela vida tenha um significado real e mais harmonioso, valores esses encontrados nas atividades do PEF (2003, s/p).

O programa Escola da Família (PEF) segundo a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (diretoria de projetos especiais – FDE, 2003) tem em sua essência criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar horizontes os horizontes culturais e seus participantes, tendo a escola como um espaço de socialização e incentivo.

Para que os filhos e pais possam trocar experiências, universitários compartilhar conhecimentos acadêmicos e voluntários contribuírem com suas experiências, esses eixos se fundamentam no processo de desenvolvimento do indivíduo, onde o andar juntos está no presente e no futuro, desenvolvendo valores para ações compartilhadas nesta participação da vida democrática, como pressupõe (Delors 2000), o indivíduo tem que ser o próprio a gente dessa participação por meio da ação.

Portanto o Programa Escola da Famílias pode ser uma ponte que:

Permitir a ultrapassagem de barreiras, promovendo assim o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a formação, socialização e participação política do indivíduo na sociedade, como nos pressupõe os Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL. MEC, 1997 p. 39 – 40).

Os projetos e atividades que são desenvolvidas no PEF, pelos educadores universitários, colaboradores, educadores e profissionais, através de projetos com atividades que colaboram na concretização desta aproximação escola, família e comunidade. Como mencionado anteriormente esses projetos norteiam-se em quatro eixos: esporte, saúde, cultura e trabalho.

A programação básica das atividades são desenvolvidas aos sábados e domingos, das 9h00 às 17h00, obedecendo a uma grade de atividades que incluem os seguintes eixos:

EIXO QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO

Abrange atividades que propiciam geração de renda ou aquisição de competências e habilidades para o mercado de trabalho, como: informática; idiomas; curso pré-vestibular; cursos básicos de qualificação profissional. Exemplos: noções básicas de Windows, Internet, marcenaria, confeitaria, culinária, cerâmica, pintura, aulas de inglês/espanhol, etc.

O trabalho é essencial para o desenvolvimento social, cultural e familiar do indivíduo. Encontramos fundamentado nas Leis de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus,

estabelecidas pelas leis 5692/71, parâmetros que introduzem a qualificação para o trabalho, como parte do objetivo desse nível de ensino.

Esses atributos podem encontrar na Constituição Federal (1988), com a finalidade da educação (art. 205), a qualificação para o trabalho, citada também na atual LDB (1996).

Sendo a educação um meio de reconstrução e não fim, o PEF, pautando-se nessas leis desenvolve o eixo trabalho, com o intuito de abrir um leque de oportunidades para contribuir para a transformação e desenvolvimento do indivíduo. Essas dimensões nos levam a reflexão da grandeza do exercício do trabalho, nos dizeres de Paulo Freire:

Toda profissão, qualquer que seja, devemos exercer com responsabilidade, ser responsável implica o cumprimento de deveres e o exercício de direitos, dignidade, respeito, remuneração, direito de ter enfim todos os direitos que nos são assegurados por lei humana e social (FREIRE, 2001, p. 20-24).

Esses valores são encontrados e desenvolvidos nas atividades do PEF em funções de oficinas de artesanatos, padaria, etc, voltada para busca de oportunidades e com o comprometimento de aprender e construir sua existência e seu direito de exercer a cidadania como ser social que é.

EIXO SAÚDE

Abarca questões relativas à promoção da saúde e da qualidade de vida, especialmente no que se refere a prevenção ao uso indevido de drogas e as DST/AIDS.

Formação de multiplicadores para ações preventivas diversas, palestras e encontros sobre temas variados. Exemplos: planejamento familiar, prevenção ao uso indevido de drogas e doenças sexualmente transmissíveis, primeiros socorros, cuidados na gravidez e puericultura, responsabilidade na criação de animais domésticos, etc.

No Programa Escola da Família, existem palestras, expondo a importância da busca por uma alimentação saudável, e não adesão a hábitos nocivos à saúde e ao sedentarismo.

Essas palestras contam com as participações dos universitários, educadores profissionais, voluntários e gestores comprometidos, que desenvolvem essa conscientização de fazer acontecer com responsabilidade, envolvendo a tríade (escola, comunidade e família), na observação do engajamento dos participantes, usamos os “insights” (Madalena Freire, 1983 p. 123) para desenvolver as práticas do diálogo amigo, aquele que ouvimos, orientamos sem acusações.

É nesses momentos de aprendizagem que observamos as atitudes ativas, que nos levam a mudanças nos relacionamentos familiares, sociais e principalmente dentro de nós.

EIXO CULTURA

Envolve todas as formas de manifestação artística: música; teatro; artes plásticas; dança clássica e danças popular-folclóricas; gincanas; feiras; leitura; exibição de vídeos/filmes. Exemplos: capoeira, hip-hop, canto coral, gibiteca, mostras de poesia, rádio comunitária, jornal impresso ou eletrônico, etc.

No contexto apresentado pelo Programa Escola da Família, podemos idealizar a cultura como um bem pessoal e intransferível, para formação de uma identidade mais autônoma e de consciência social.

As escolas como ambiente social idealizam objetivos de construção de cultura, na capacidade de ensinar o outro a “dizer o mundo” (FREIRE, 2001, p. 12) que prepara o indivíduo para exercer seu direito a cidadania com estratégias diferenciadas, que colabora com o despertar crítico e consciente no desenvolver de culturas que colaboram para transformação da sociedade.

Para que a inserção e a transformação ocorra na sociedade:

O indivíduo tem que dominar e qualificar assuntos que permeiam a sociedade, saber como usa-los, onde e quando. Esse conjunto de saberes desenvolvem no indivíduo senso de criticidade e aceitável, relacionados ao uso social. (BRASIL. MEC. 1997 p. 101).

Para Bourdieu (1979), as mídias impressas e digitais são um dos assuntos que ampliam e permeiam o desenvolvimento das habilidades e competências no indivíduo, assim podemos dizer que: “Nessa sociedade capitalista em que vivemos, a classe dominante injeta seus interesses e valores por meio da mídia impressa ou digital, com propósito de convencer e inculcar valores que as beneficiam (1979, p. 169).”

Para quebrar esses paradigmas é necessária uma cultura que seja transformadora da sociedade, conduzindo processo de ruptura, recriando símbolos e signos. Segundo Bourdieu (1979), O sucesso do indivíduo está relacionado com a bagagem cultural e social que ele possui que é tido como válida e legitimada pela sociedade. Esse capital cultural é caracterizado como um instrumento de poder, uma bagagem familiar e formado de títulos escolares (Bourdieu, 1979 p. 169).

Nos projetos são propostas atividades que manifesto possibilidades de valores nos participantes, virtudes e ações transformadoras da cultura, voltadas para mudanças sociais.

Concordando com Freire, refletindo a mudança de atitude que o programa propõe podemos dizer que: “Essas ideias e reflexões são instrumentos importantes para o desenvolvimento da criticidade do indivíduo, promovendo sua autonomia, por meio de ações-reflexões-ações, que pode fazer a diferença na sociedade que vive. (1996, p. 20-34)”.

É necessário reconhecer que as mudanças sociais começam pelo progresso de conta-gotas, com esforço e dedicação esse processo pode virar um mar de ações e sentimentos coletivos que farão a diferença.

EIXO ESPORTES

São trabalhadas, não só as modalidades esportivas propriamente ditas, como também as atividades físicas cooperativas e de convivência geracional; jogos pré-desportivos; jogos populares; brincadeiras; atletismo; esportes coletivos; ginástica e artes marciais. Exemplo: xadrez, futebol de salão, pingue-pongue, skate, judô, boxe, taco e outros.

As atividades físicas, de recreio individual ou coletivo, exigem dos participantes esforços físicos e de habilidades que ajudam estimular qualidades como a coragem, disciplina e desenvolve o processo participativo e colaborativo.

Sendo assim podemos ver um jogo como um processo de inclusão, pois todas as pessoas podem participar de forma cooperativa e prazerosa.

A importância da cumplicidade e da participação ativa dos pais está presente no desenvolvimento e construção das atividades que fazem juntos (pais e filhos) uma forma eficiente para o aprendizado, que atenda aos anseios da sociedade e as necessidades dos alunos, conforme afirma Piletti:

A escola na comunidade: o conhecimento da comunidade não é suficiente. É necessário que ele conduza ao crescimento conjunto da população escolar e da comunidade. E isso só será possível através de atividades práticas, que de feição real a interação escola-comunidade (2007, p. 97).

A capacidade de articulação e negociação é imprescindível para o sucesso da experiência. É interessante observar que o espaço escolar assume outras características,

sendo que não apenas um espaço de aprendizagem, mas de lazer, cultura e esporte, aparecendo como um espaço compartilhado e aberto a todos.

Com base nas reflexões e concordando com Abramoy, compreendemos que:

Caracterizar as escolas com ações integradas, estratégias de superação da violência voltadas para projetos ou ações para o relacionamento entre alunos, professores e demais funcionários e abertura para comunidade. (2004, p. 53).

Porém, podemos também refletir sobre as inúmeras possibilidades que se desenvolvem no PEF, as experiências desenvolvidas dentro de seus muros, a intervenção no alcance dos objetivos a serem alcançados, a cumplicidade que se desenvolve entre seus participantes e colaboradores, em que:

O Programa possui vários objetivos: inclusão social, exercício do protagonismo juvenil, melhoria da qualidade da educação, incentivo à participação da comunidade, incentivo a participação cultural, promoção do desenvolvimento humano e da cidadania (NOLETO, 2004 p. 12 UNESCO, 2007).

Dessa forma além de contribuir com a melhoria da qualidade da educação dessa nova geração, permitir a formação de cidadãos socialmente engajados, participativo os e com maior consciência social, o que só colabora para o aprimoramento de uma sociedade brasileira mais justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo foi possível constatar os elos entre a fundamentação, a concepção, e a realização e os desafios do Programa Escola da Família ainda tem que enfrentar porque o que dá certo em uma região, bairro e/ou escola pode enfrentar resistências em outra.

O desafio em fazer com que o Programa se desenvolva na sua potencialidade, são as responsabilidades que o Diretor ou Vice-diretor, Educadores profissionais, Educadores Universitários, voluntários (integrantes do Projeto) almejam na conquista em cada final de semana, porque para um real e significativa socialização, tem-se que de fato incentivar as relações entre a escola, família e comunidade, em fazer que haja realmente uma transformação, tendo em vista um ambiente democrático e receptivo.

Avaliando os pontos positivos e negativos do programa como os resultados provenientes da política pública, podemos ponderar que o PEF é pouco eficaz em suas teorias porque no contexto sócio-político-cultural em que vivemos, as noções de cidadania

habitam os discursos de quem elaboram Leis pensando no todo como se fôssemos iguais, porém, o que serve para uma comunidade muitas vezes não serve para outra, ou seja, realidades diferentes deve se ter estratégias diferentes para que assim os envolvidos tenham consciência e percepção de nem tudo que está escrito serve como verdade absoluta e ausência de alguns direitos sociais, como Segurança Pública, Educação, Lazer e Cultura de Paz. Reforço os critérios de avaliação de processo em políticas públicas baseada nos autores e documentos que orientou essa pesquisa principalmente na citação de Bordieu posta na página 10 desse artigo.

Entretanto o Programa Escola da Família enquanto política pública do governo do estado de São Paulo, em realização desde 2003, transformou as relações entre comunidade escola, acomodando então uma nova visão de educação, ligada ao desenvolvimento global do indivíduo, aliando aspectos relacionados a formação profissional, ao bem estar físico e mental, e ao processo de socialização através da educação não-formal, aliada a formal, desenvolvida ao longo da vida.

Será mesmo que o Programa Escola da Família auxilia efetivamente na melhoria da qualidade da educação, na manifestação de novos talentos, no fortalecimento da relação entre escola e comunidade, na redução da marginalidade e violência local? Ou será uma apropriação dessa população por meio das ações propostas pelo programa, porque um tema pouco explorado nesse estudo, mas que diz respeito ao que chamarei de “ruptura e total reversão de uma ordem social”. Onde os sujeitos não aspiram destruir o “mundo burguês”, ao contrário, querem acessá-lo, alcançando tênis “Adidas”, vestindo bermudas e bonés da “Nike” e outros, incorporando-se plenamente o mundo do consumo.

Essa reflexão nos traz um olhar crítico de que entender processo de integração e socialização nas comunidades, ainda tem um longo caminho educacional a se construir.

REFERÊNCIAS

- ABROMAVAY. Miriam (Coord.) **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**/ Miriam Abramovay et al. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.
- ATHIAS, Gabriela. **Dias de paz: a abertura das escolas paulistas para a comunidade** / Gabriela Athias. – Brasília: UNESCO, 2006, 140p.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

DELORS, Jaques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez Editora. 1996, 284-288p.

FREIRE, Madalena – **A Paixão de conhecer o mundo** – Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983, 123p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa/ Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-Formal e Cultura Política: 4ª ed**. São Paulo, Cortez. 2008.

_____. **Educação Não-Formal e o Educador Social**. Revista de Ciências da Educação. Unisal. Ano X - Nº19. p. 121-140. 2º semestre 2008.

NOLETO. Marlova Jovchelovitch. **Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz**. Brasília. UNESCO, 2004. 108p.

_____. **Construindo Saberes: referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços e Cultura para a Paz**. Brasília, UNESCO, 2008. 77p.

_____. Fortalecendo Competências. **Formação Continuada para o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz**. Brasília, UNESCO, 2008, 87p.

PILETTI, Nelson In Família e Escola: **A Participação dos pais na Educação dos Filhos.**

Simone Garcia, 2007. p 11-13.

SANTOS, Gislene A. **Universidade formação cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001.

SÃO PAULO (Estado). **Ideias 32.** Escola da Família. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 2004, 280p.

_____. Secretária de Educação, **Resolução 82 de 11 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família.

UNESCO. **Abrindo Espaços: Guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz.** Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008, 93p.

_____. Lidando com a violência nas escolas: O papel da UNESCO/BRASIL. Relatório BR/2003/PL/H/4. UNESCO BRASIL. 2003, 28p.

_____. UNESCO: **o que é?** Setor de Informação Pública da UNESSCO. Brasília, 2007.

SITES CONSULTADOS

www.educacao.sp.gov.br (Secretária Estadual da Educação)

www.escoladafamilia.sp.gov.br (Programa Escola da Família)

www.mec.gov.br (Ministério da Educação)

www.scielo.br (SciELO)

www.unesco.org (UNESCO)



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARIA DAS NEVES SILVA CIRULLI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana (2012); Professor de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka e EMEI Dr. Albert Sabin.

RESUMO

O ingresso das crianças nas instituições escolares é parte de uma oferta que lhes é dada com o objetivo de promover uma ampliação de seus saberes e esse novo momento, a criança experimenta coisas novas e essas por sua vez se tornam parte de seu mundo. Incluir e fazer das atividades lúdicas com um meio de aprendizagem, tem tornado o processo cada vez menos complexo para as crianças e por essa razão tem sido cada vez mais discutido nos ambientes educacionais. Pois a criança é um ser naturalmente criativo e o brincar permite que ela explore essa capacidade de forma rica e prazerosa.

Palavras-chaves: Criança. Brincar. Educação.

ABSTRACT

The entrance of children into school institutions is part of an offer that is given to them in order to promote an expansion of their knowledge and this new moment, the child experiences new things and these in turn become part of their world. Including and making playful activities with a means of learning has made the process less and less complex for children and for this reason has been increasingly discussed in educational settings. For the child is a naturally creative being and play allows her to explore this ability in a rich and enjoyable way.

Keywords: Child. Play. Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou reforçar a importância de permitir que a criança brinque de forma espontânea, e os professores acompanhem e compreendam todos os benefícios do brincar no processo de desenvolvimento das crianças.

Tendo em vista que o trabalho com jogos e brincadeiras na educação infantil é um tema que ainda precisa ser amplamente discutido, visto que as crianças nos dias atuais são muito estimuladas pelo mundo virtual e o espaço para criar espontâneo está cada vez mais reduzido.

É importante compreender que nossas crianças precisam ter acesso e liberdade para imaginar e construir seu aprendizado, dessa forma ele se torna significativo prazeroso e à medida que ela percebe que ela tem o potencial para descobrir o mundo por meio de suas ações o aprender se torna algo rico e cheio de significado, para isso é necessário reconhecermos a importância do brincar como ferramenta de aprendizagem e conhecimento

As instituições de ensino que atendem crianças de 0 a 6 anos precisam ter como prioridade a promoção de espaços adequados e professores habilitados que estejam comprometidos com as atividades lúdicas, mas que acima de tudo a entendam não como mero objeto de distração, mas como parte importante do processo de desenvolvimento.

Os jogos e brincadeiras podem contribuir para a aprendizagem das crianças por ser uma atividade que lhes dá prazer e possibilitar momentos e situações variadas para que elas possam se expressar e se desenvolver de forma que possibilita uma melhor observação de suas necessidades e habilidades.

É importante também destacar que o brincar é um direito constituído por lei a todas as crianças, sendo assim e levando em conta toda subjetividade que envolve esse ato, deve-se ter em mente que a brincadeira permite que a criança explore e exponha todo o seu potencial criador e seus sentimentos mais íntimos.

Ao explorar a criatividade das crianças por meio de atividades lúdicas o professor pode perceber como a criança está progredindo, seja no aspecto cognitivo como no emocional.

O problema levantado neste trabalho é como os jogos e brincadeiras podem contribuir para a aprendizagem das crianças?

O objetivo geral foi refletir sobre como os jogos e brincadeiras podem contribuir para o processo de aprendizagem na educação infantil.

Os objetivos específicos deste trabalho foram compreender como as atividades lúdicas podem ser ferramentas que contribuem para o desenvolvimento das crianças, conceituar e apontar diferenças entre os jogos e as brincadeiras em uma perspectiva educativa significativa e apontar metodologias lúdicas que abordem os jogos e brincadeiras e o que estas podem possibilitar em termos de aprendizagem.

Para realizar este trabalho a metodologia aplicada foi uma pesquisa baseada em estudo de bibliografias, através de livros que discutem a importância do desenvolvimento infantil por meio de atividades lúdicas.

Para que este trabalho fosse realizado se fez necessário uma busca por meio de livros e artigos diretamente relacionados ao universo educativo e de compreensão do desenvolvimento humano.

O BRINCAR E SUA INFLUÊNCIA NA INFÂNCIA

O ato de brincar vai muito além de passar um tempo, brincar é um momento muito rico em experiências e aprendizado, as brincadeiras permitem que as crianças expandam seus conhecimentos e troque experiência com seus colegas e professores. No ato de brincar a criança potencializa algumas habilidades e importantes capacidades como concentração e a criatividade.

O psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky (1984) é uma referência não somente na área da psicologia, mas também dentro da educação e afirma que cada um se estabelece a partir de suas interações com o mundo e com as pessoas com as quais se relaciona.

Seguindo essa linha de pensamento, o brincar tem um papel de destaque quando se trata de avaliar o desenvolvimento da criança, quebrando o discurso de que o brincar serve somente como ferramenta de distração e ato instintivo das crianças.

Vygotsky (1984) trata o ato de brincar como um modo de se expor ideias e internalizar as informações que cercam o sujeito, tal como as ações dos adultos que fazem parte de seu cotidiano.

Esse potencial imaginativo é ampliado quando a criança brinca, por meio das ações lúdicas as crianças organizam seus pensamentos e o modo como se sente diante das experiências que a cercam.

A criança, por meio da brincadeira reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo Vygotsky (1984), tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. (VYGOSKY, 1984, p.97)

A maior referência de que o brincar é de suma importância na rotina da criança é quando se pode observar sua postura diante das brincadeiras, quando uma criança representa, ao interpretar diferentes personagens e ao conseguirem fazê-lo fazendo uso de sua capacidade em separar o mundo real do momento da brincadeira.

Para Oliveira (2000) o ato de brincar não é somente um momento de recreação, mas sim uma forma de desenvolver-se de forma integral. Essa ação se caracteriza através da maneira mais profunda que a criança tem para se comunicar com o mundo, sendo assim, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. (OLIVEIRA, 2000, p. 19)

Todavia, por meio do brincar a criança tem a possibilidade de desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Quanto mais o sujeito brinca, mais ele se torna capaz de enfrentar a vida, afinal a brincadeira permite que o sujeito tenha contato com o universo que está fora dele, mas que do qual ele é parte, desse modo ele pode entender como todas as coisas que ele observa se articulam.

De acordo com OLIVEIRA, (2000, p.94)

É importante que se reflita cuidadosamente sobre a necessidade de se organizar um ambiente propício, que respeite necessidades básicas neuropsicológicas da criança como indivíduo ativo e social.

O ato de brincar permite que o sujeito se torne mais preparado, já que participa ainda que de modo indireto no mundo dos adultos. Desse modo, o brincar é de suma importância no que tange o desenvolvimento da criança, pois permite que ela seja capaz de mudar e de criar novos sentidos para o que ela tem e conhece. Quando uma criança é incentivada, fica evidente que ela se torna independente e criativa.

A brincadeira surge em diversos momentos da rotina das crianças, é um momento que está ligado a uma transição, nesta a criança usa o brincar como um modo de fortalecer laços e analisar as situações de sua rotina.

Quando se pensa em promover atividades com jogos para as crianças, é preciso ter o cuidado de promover atividades que estejam voltadas às suas competências para que a criança não se sinta incapaz de realizar a tarefa, os jogos precisam ser momentos altamente estimulantes. Os jogos são excelentes meios de avaliação, por meio deles é possível reconhecer as necessidades e as habilidades das crianças e isso ocorre de modo natural e as crianças não precisam se sentir observadas o que torna a ação espontânea.

Quando participa de jogos e atividades interativas a criança internaliza a necessidade de respeitar os códigos de conduta sociais, como essas atividades auxiliam as crianças a expor suas ideias e sentimentos com clareza, em geral as crianças usam as brincadeiras como um modo de reproduzir sua realidade social e familiar.

O brincar é uma ação muito particular nas relações infantis, através dessa ação a criança reproduz pontos de suas relações por meio de símbolos, é uma ação que apesar de comum entre as crianças, vem com uma carga social e cultural.

Durante o brincar as crianças demonstram seus níveis de desenvolvimento e cabe ao professor aproveitar esses momentos para

Quando o professor observa esses momentos de interação livre, ele tem a possibilidade de buscar meios para auxiliar essas crianças que ainda apresentam alguma necessidade além dos demais.

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. (OLIVEIRA, 2000, p. 101).

As crianças valorizam e apreciam grandemente os momentos de brincar, quando uma menina se veste de bailarina, ela já não é mais a mesma menina, ela se transforma numa linda bailarina, e neste momento ela dança perfeitamente, ela faz saltos e dos giros infinitos que tornam encantadora sua coreografia.

Quando se vestem de cozinheiros, papais e mães as crianças se posicionam como tal e faz uma perfeita reprodução da sua vivência familiar, assim como quando imita seu professor, por isso cabe a cada adulto que se faz presente na vida de uma criança que cuide dessa pequena pessoa que é feita de sonhos e são esses sonhos que farão deles grandes homens e mulheres.

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Quando falamos sobre educação, precisamos refletir sobre os contextos históricos que permeiam a nossa sociedade, é a partir dela que as necessidades do homem vão sendo discutidas e revistas ainda que de forma lenta e gradativa.

No que tange às pessoas com deficiência, sabemos que durante anos elas foram duramente excluídas e colocadas à margem da sociedade, isto não se restringe ao nosso país, foi por meio de incansáveis lutas que a situação começou a mudar e que essas pessoas passaram a ser enxergadas como cidadãos de direitos.

No Brasil a educação especial teve início em 1854, com um instituto voltado para os portadores de cegueira, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant e também com o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos, os dois estão situados no Estado de Rio de Janeiro.

Sabemos hoje que esses dois institutos significam uma forte conquista no que diz respeito ao atendimento de pessoas com deficiência, visto que a partir delas foram criados espaços pensados nas necessidades e diferenças dessas pessoas, mas que ainda deixava a desejar no sentido de incluir.

Aos poucos se foi garantindo aos alunos portadores de deficiência o direito de integrar as classes de escolas regulares, mas com algumas condições, como por exemplo aquele que não se enquadrasse dentro do contexto escolar teria a garantia de frequentar salas de escolas especiais

Porém a LDB 4.024/61 estabelecia que caberia ao serviço público ou privado garantir o atendimento em caráter assistencial, ou seja as instituições financeiras receberiam suporte financeiro por parte do governo para garantir o atendimento dos portadores de deficiência.

Sendo assim a responsabilidade pelo atendimento educacional de portadores de deficiência, não ficaria restrito ao Estado.

Desse modo, a educação especial ainda não estaria sob responsabilidade exclusiva do Estado e os centros especializados em atendimento assistencial permaneceriam atuando de forma significativa, visto que teriam a garantia de apoio financeiro.

Alguns anos depois a Constituição de 1988 definiu questões de suma importância no que diz respeito a educação no Brasil, ela nos conferiu estratégias com o objetivo de reduzir

o analfabetismo e levar uma educação de qualidade e que essa estivesse ao alcance de todos.

Algum tempo depois, o objetivo de universalizar a educação foi novamente confirmado por meio da Conferência Mundial intitulada como Educação para Todos, e ainda com a, as duas garantiam a educação como um direito que cabia a todos sem distinção, seja qual fosse à necessidade. Diante disso caberia às escolas se adequarem com o objetivo de garantir um ambiente plural.

Resumindo, tais acontecimentos deram espaço para novas reflexões a respeito dos processos que excluía, diante dessa nova concepção de educação que se instituíam novos conceitos relacionados a educação começam a surgir e em consonância movimentos favoráveis à inclusão escolar, destacando a universalização do acesso à educação.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entende-se a Educação Infantil como instituições que atendem crianças menores de cinco anos e a inserção dessa criança no universo escolar deve ser considerada de modo muito cuidadoso, pois ela está iniciando uma nova etapa de muita importância para sua vida.

É na escola que a criança viverá um período de grandes descobertas, um novo universo se abrirá, seus conhecimentos se ampliarão, ela irá se relacionar com novas pessoas e conhecerá uma nova rotina.

Diante de tantas mudanças os alunos precisam sentir que aquele novo universo pode fazer parte do seu, e cabe ao professor criar meios para que a criança consiga se encaixar ao novo espaço.

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca, aprende, pois se aprende brincando. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, podem contar a história da humanidade e dela participar diretamente, evidenciando algo aprendido e disposição inata do ser humano (OLIVEIRA, 2000, p.99).

A brincadeira e os jogos são excelentes estratégias para que isso aconteça e é através deles também que a criança poderá agregar novos conhecimentos e valores, pois brincando a criança aprende.

Por meio de brincadeiras planejadas para cada momento, pensando sobre conteúdos que os pequenos precisam aprender, o professor tem a possibilidade de criar propostas em

que as crianças serão desafiadas e estimuladas a buscar soluções para diversas situações que surgirão durante as atividades.

Nessa proposta a criança pode aprender sobre todos os assuntos e conteúdo, ela explora o mundo a sua volta e expõem suas emoções ela cria relações entre o que é concreto e o que é imaginação.

A brincadeira está literalmente ligada ao prazer, e quando se pensa em promover uma atividade lúdica seja qual for o objetivo o prazer em realiza-la deve fazer parte desse momento, caso contrário haverá pouca chance de que a criança aprenda, pois ela logo irá se dispersar e buscar algo que realmente seja de seu interesse.

Kishimoto (1993) afirma que os jogos são capazes de promover o conhecimento de diferentes culturas, pois o mesmo jogo tem diferentes forma de se apresentar, não somente entre um estado e outro, mas também entre diferentes países.

Essa é mais uma importante característica do jogo, pois através dele a criança pode interagir com uma nova cultura e aprende também novas regras e modos de jogar, esse conhecimento a permite um convívio social mais democrático o que a incentiva a respeitar o espaço do outro e a diversidade em diferentes sentidos.

O brincar incentiva à criança a criar novos hábitos e perceber suas necessidades, sejam de higiene ou mesmo de cuidados consigo e com o outro.

Sendo assim não deve restar dúvidas de que os jogos e brincadeiras não são mera perda de tempo, mas são atividades planejadas, com objetivos claros e pensados com a intenção de auxiliar a criança em seu desenvolvimento.

Quando se fala em jogos e brincadeiras é importante pensar em materiais que além de lúdicos ricos em possibilidades de aprendizagem, como por exemplo os jogos de encaixe que é um material muito utilizado pelas instituições educacionais.

JOGOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico é algo presente nas escolas de educação infantil, os jogos e brincadeiras são ferramentas de grande importância para o desenvolvimento das crianças e apesar de ser um direito segundo a Constituição, na prática nem todas as crianças usufruem dele.

A infância é permeada por momentos de criatividade, brincadeiras, aprendizagem e desenvolvimento e para que isso seja parte desse processo a criança precisa estar em um ambiente seguro e saudável.

O ser humano é um sujeito lúdico desde o nascimento, os jogos e brincadeiras estão inseridos nas atividades humanas desde os primórdios da humanidade. São ações inatas ao homem.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato em parte estruturados por seu meio, para se adaptar as suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquiriu junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÉRE, 2010, p.104)

É importante que a criança após ser inserida no mundo do brincar tenha o direito de escolher a brincadeira que mais gosta, impor uma atividade pode podar a criatividade, o desenvolvimento e a aprendizagem, visto que a criança não encontrará prazer nesta ação.

É através do lúdico que a criança aprende e se desenvolve, é neste processo que ela se apropria da cultura de seu meio, mas para que isso aconteça essas ações não podem acontecer através de imposições, precisam fluir naturalmente, tem que partir do interesse dela.

Infelizmente a educação infantil tem que lidar com a falta de compreensão da sociedade e até mesmo com o preconceito do próprio sistema educacional em relação ao seu trabalho, pois poucos a reconhecem como parte da educação, por ser composta por crianças muito pequenas e por ter suas ações diretamente ligadas ao trabalho lúdico.

É preciso compreender que esse processo que se efetiva por meio do brincar é muito importante para o amadurecimento da criança, isso se reflete no futuro quando as habilidades do sujeito estão desenvolvidas e eles se tornam seres capazes de enfrentar situações diversas.

Para alguns a brincadeira é vista como mero passatempo, mas o brincar vai muito além disso, na brincadeira a criança aprende, socializa, explora o mundo a sua volta e os próprios sentimentos.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

O jogo infantil é algo que tem grande significado para a criança, pois ele encontra significado nele mesmo assim surge a partir de algo que seja de interesse da própria criança, muitas vezes com o objetivo de solucionar algumas questões que a perturbam.

Esse jogo costuma ser uma atividade espontânea, ele não depende da intenção de terceiros e por isso promove grande prazer para as crianças, serve como um auxílio para que as crianças se adaptem ao mundo real.

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

Os jogos de exercício definem o período que se segue a partir do momento em que a criança nasce até o surgimento da fala, todas essas atividades têm a finalidade promover o prazer, por exemplo, quando a criança joga bola e repete essa ação por diversas vezes, essa ação se repete por puro divertimento.

Durante os primeiros 18 meses de vida os esquemas sensório-motores adquiridos pela criança cedem espaço para um funcionamento prático do prazer e este se faz presente por toda a infância.

Piaget (1998) destaca duas características dos jogos de exercício, que são os jogos de exercício sensório-motor e os jogos de exercício do pensamento.

Dentro dos jogos de exercício sensório-motor, acontece o jogo de exercício simples, são aqueles nos quais a criança se limita a reproduzir fielmente uma conduta adaptada a um fim utilitário.

Existem ainda dentro desse contexto de jogo as combinações sem finalidade que são as situações em que a criança passa a construir novas combinações que são lúdicas desde o início. É comum que isso aconteça quando ela entra em contato com algum material ainda desconhecido ou destinado a diversão, a construção e a destruição de objetos com o objetivo de descobrir o que tem dentro. São jogos instáveis e neles há movimento pelo simples movimento e manipulação por simples manipulação.

Os jogos de exercício do pensamento são jogos de exercícios simples que ocorrem em situações nas quais a criança faz as perguntas pelo simples prazer de perguntar.

Tem ainda a combinação sem finalidade que são as situações em que a criança relata sem coerência, sem organização, pelo simples prazer de combinar palavras. E as combinações com finalidade que ocorrem quando a criança fala pelo prazer produzir enunciados. Ambas são combinações instáveis, a fabulação converte-se facilmente em imaginação simbólica, por já construir um ato de pensamento.

Os jogos simbólicos caracterizam a fase que vai desde o aparecimento da linguagem até a idade aproximada dos 6 e 7 anos. O símbolo implica a representação de um objeto ausente e uma representação fictícia.

É importante ter em mente que a criança não joga para aprender a lavar-se ou para dormir, mas para colocar suas habilidades e conhecimentos em prática.

Entre 6 e 7 anos da início aos jogos de regras, a regra neste caso supõe as relações sociais ou interindividuais. Alguns jogos são comuns entre crianças e adultos e são transmitidos entre as gerações, nesses jogos podem ter exercícios sensório-motor ou imaginação simbólica.

O jogo de regras se constitui na fase entre 4 e 7 anos já no adulto ela existe e se desenvolve por toda a vida, por ser atividade lúdica do ser socializado. A regra substitui o símbolo e enquadra o exercício quando certas normas sociais se constituem são combinações sensório-motoras, como corridas, bolinhas de gude, bola, etc ou ainda os intelectuais como cartas, xadrez, etc.

Esses jogos em geral têm sua origem a partir das antigas gerações e muitos deles já tem caído em desuso, como por exemplo, a amarelinha, pular sela e corrida.

As atividades lúdicas têm grande influência no desenvolvimento social da criança, eles estimulam as crianças a assimilarem importantes valores sociais, morais, cognitivos, políticos e emocionais. Eles motivam a criança a cooperar na elaboração e cumprimento de regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise bibliográfica realizada como fonte para este trabalho foi possível concluir que a infância é uma etapa única, nela aprende-se a brincar e neste brincar aprende-se a pensar, criar, analisar e refletir sobre o mundo em que vive.

Os jogos e brincadeiras tem a condição de promover momentos de muito crescimento para as crianças, seja esse crescimento emocional ou físico.

Dessa forma pode-se dizer que brincar não é somente uma questão de diversão, o brincar está muito além disso, brincar é socializar, é se educar para o mundo através de experiências prazerosas e cheias de significado, pois falam a língua das crianças.

Para que os jogos e brincadeiras promovam esses aprendizados e sejam ferramentas eficazes para tal, é também importante que o professor reconheça sua importância e esteja preparado para que essa ação aconteça de forma eficiente, é preciso que a escola disponibilize materiais e espaços adequados.

Dessa forma o professor tem a condição de favorecer e estimular atitudes de cooperação e a ânsia por brincar e assim a aprendizagem flui de forma mais dinâmica garantindo o direito a uma educação capaz de abranger as múltiplas linguagens da infância.

Enquanto cresce a criança passa por determinadas fases e pensando sobre essa questão alguns filósofos dividiram com a sociedade alguns pensamentos que refletem o desenvolvimento das crianças.

Esses períodos do desenvolvimento são ímpares e muito valiosos, tem ligação direta com o desenvolvimento pleno das crianças que tange desde seus aspectos cognitivos como físicos e emocionais.

As atividades lúdicas de modo geral são muito importantes para o desenvolvimento da criança, ela auxilia no processo de aquisição de valores, assim como auxilia na compreensão das demais disciplinas.

Quando brincam as crianças colocam em prática soluções para questões que as cercam ou incomodam em seu cotidiano. O modo como a criança brinca também pode dizer muito sobre ela, sobre suas vivências, sobre seus conhecimentos prévios.

Brincar estimula a criança a crescer, a querer chegar sempre um pouco mais adiante, a brincadeira é parte do que uma criança é e por essa razão precisa ser respeitado pois brincar na escola é coisa séria!

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **É brincando que se aprende**. Páginas Abertas. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.
- BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BROTTO, FABIO OTUZI. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** Ed. Re-Novada – Santos, SP. 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como elemento da Cultura**. 5 edição: perspectiva, SP, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortaz.2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, V. e GOMES, C.F. **Ludicidade e adolescência**. Disponível em:psicopedagogiaonline.com.br. Acesso em:21 de fev. 2017.

OLIVEIRA, Vera B. **O brincar de 0 a 6 anos**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública**. 2004, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia uma visão: Clínica diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 1994, Editora DP&A, 19.



MÚSICA, DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM

MARIA IZABEL DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Biologia pela Universidade Cruzeiro do Sul (1998), Licenciatura Plena em Pedagogia (Gestão) pela Universidade Bandeirante Anhanguera (2006), Licenciatura Plena em Pedagogia das Séries Iniciais pela Faculdade Associada Brasil (2015), Especialista em: Microbiologia Aplicada pela Universidade Camilo Castelo Branco (2000), Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2012), Gênero e Diversidade na Escola pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Diversidade e Racismo na Escola pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2014), Educação Infantil pela Faculdade Associada Brasil (2017) e Metodologia da Educação Musical pelo Centro Universitário Cidade Verde (2018). Cursando Pós-Graduação em Arte Educação pelo Centro Universitário Cidade Verde (2019) e Música Instrumental (Violoncelo). Professora do Ensino Fundamental e Médio – Ciências – na EMEF Antônio Pereira Ignácio.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma síntese da revisão dos estudos acerca de como a música e/ou a educação musical se traduz em uma ferramenta pedagógica que auxilia na formação íntegra do educando e de como esta pode ser utilizada como instrumento de aprendizagem nas diversas esferas de ensino que proporcionando contato com atividades repletas de experiências culturais que pode levar o educando a ter novos pensamentos e fazer novos processos de aprendizagem. Este artigo também apresenta uma síntese da revisão dos estudos sobre a construção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo humano por Wallon (1975), Piaget (1971) e Vygotsk (1998).

Palavras-chave: Desenvolvimento cognitivo; Aprendizagem; Educação Musical.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem define-se pelo efeito, ação ou consequência de aprender e/ou apreender algo, dentre seus objetivos destacam-se o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio psicomotor. Neste processo de aprender ocorre a associação de estímulos e de respostas determinadas por condições externas e pela prática de repetições. Já o desenvolvimento cognitivo denomina-se pelo conjunto de habilidades cerebrais ou mentais que são necessárias para a aquisição do conhecimento, tais como: linguagem, memória, raciocínio, etc.

A educação é compreendida como “um processo de mudanças e desenvolvimento na área física, moral, intelectual e de comportamento” propiciada por práticas de estimulação neurológica e comportamental mediadas pelo professor no ambiente de sala de aula, cuja ação se dará também no ambiente social em que o educando está inserido.

A palavra aprender é definida como adquirir conhecimento – do latim *apprehendere* que significa aprender, adquirir conhecimento seja por meio do estudo ou do adquirir habilidade através da prática em algo. O processo educacional atualmente foca na forma como educando aprende, interpreta, assimila e apreende os conteúdos escolares e como estes são mediados pelo professor através de instrumentos pedagógicos facilitadores desta aprendizagem. A Educação Musical ou a Música propriamente dita se constitui como um facilitador da aprendizagem levando-se em conta a sua atuação direta no processo cognitivo, social e cultural através de experiências de interação do sujeito e o ambiente.

No contexto escolar a musicalização deve estar inserida nas diferentes formas de ensinar e de aprender, de forma a conduzir os educandos a uma aprendizagem diversificada proporcionando diferentes habilidades que contribuem para a superação de dificuldades, além de favorecer que estes estejam submetidos a estímulos que objetivem a melhoria do processo cognitivo e suas ressignificações, visando estabelecer uma aprendizagem significativa. Na esfera escolar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo estão atrelados, sendo que, um não existe ou subsiste sem o outro.

A construção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo humano foi estudada por Wallon (1975), Piaget (1971) e Vygotsky (1998) e suas teorias servem de base para diversos estudos sobre instrumentos e/ou ferramentas de ensino que podem ser utilizados na prática pedagógica para estimular a motivação para aprendizagem.

Justifica-se a importância e relevância deste trabalho, pois no contexto escolar a musicalização está inserida nas diferentes formas de ensinar e de aprender que conduz os educandos a uma aprendizagem diversificada proporcionando instrumentos distintos que contribuem para a superação de dificuldades, além de disponibilizar que estes estejam submetidos a estímulos cognitivos que objetivem o estabelecimento de uma aprendizagem significativa.

Desta forma, a musicalização deve ser utilizada como ferramenta facilitadora do desenvolvimento cognitivo, pois contribui para a integração, o aumento da percepção, o equilíbrio, a atenção, a memória, além de possuir efeitos neurofisiológicos, criando condições para o crescimento cultural, para a criatividade, a criticidade e a inserção social dos educandos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra música tem sua origem no termo *mousiké*, que significa “arte das musas”. Essa designação também é utilizada para a arte da dança e da poesia. Os gregos atribuíam aos seus deuses sua música, sendo que, esta era definida como a forma de se alcançar a perfeição por intermédio do espírito.

Para os gregos a música era vista como a maneira de ser e pensar, sendo que os músicos eram os guardiões de seus conhecimentos técnicos e intuitivos.

Seu ensino consistia em estudar profundamente a matemática, a escrita, a física, o desenho a formação multidisciplinar, desenvolvendo naqueles que recebiam tal instrução valores morais e éticos que os diferenciavam dos demais cidadãos.

A visão grega da educação musical era a de que esta tinha uma característica espiritual que visava à formação do caráter do sujeito, sendo que, até mesmo a saúde física por meio de exercícios era contemplada, preparando cada indivíduo para ser inserido não somente na sociedade, mas também para usufruir e fazer uso das benéficas que lhe fossem oferecidas.

O estudo da música no Ocidente está dividido em seis períodos: Medieval, Renascentista, Barroco, Clássico, Romântico e Moderno.

➤ **MEDIEVAL:** No período compreendido entre o século X ao século XV, a música tinha um caráter religioso. Os temas musicais (Canto Gregoriano, por exemplo) estavam ligados à passagens bíblicas, sendo tocadas nas igrejas e mosteiros. No entanto, havia músicas seculares ou laicas, tocadas em ambientes como tavernas ou em festas nas ruas e castelos.

➤ **RENASCENTISTA:** Esteve presente entre 1400 (final da era medieval) a 1600 (início do período barroco), é uma música executada por instrumentos e também com o auxílio de vozes. Foi marcada pela ascensão do pensamento humanista, pelo surgimento da classe burguesa e pela Reforma Protestante.

➤ **BARROCO:** Desenvolveu-se entre o começo do século XVII e meados do século XVIII, sob o ponto de vista musical teve seu início com o surgimento da ópera em 1600, sendo que, seu término se dá em 1750 com a morte de Johann Sebastian Bach.

➤ **CLASSICISMO:** Predominou na Europa da segunda metade do século XVIII ao início do século XIX (1750 – 1820). Neste período musical buscaram-se para as partituras as proporções e equilíbrio das obras gregas e romanas. Os compositores mais

conhecidos são Franz Joseph Hayden, Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Beethoven.

➤ **ROMANTISMO:** Período musical que estendeu de 1820 a 1900. Considera-se que Beethoven deu início ao período romântico, marcado pela liberdade de forma e expressividade das emoções, e o resgate das canções folclóricas e temas nacionais. Seus compositores mais importantes são: Franz Schubert, Hector Berlioz, Frederic Chopin, Franz Liszt, Richard Wagner e Guiseppe Verdi.

➤ **MODERNO:** No século XX a música que se compõem por elementos diversos relacionados entre si, trabalhando de forma muito específica o timbre, a melodia, o ritmo e a harmonia, criando novos estilos musicais até o presente momento. Apresentam, no entanto, um ponto em comum: uma contrariedade ao estilo romântico do século XIX.

Na história humana a música sempre esteve presente em suas vivências como: reuniões sociais e familiares, jogos, funerais, momentos de lazer e/ ou atividades domésticas, etc. No entanto, nos tempos atuais ela está relegada dentro das escolas a aspectos recreativos ou de auxílio de compreensão de conteúdos, não se trabalha na maioria dos estabelecimentos educacionais a música ou a educação musical como instrumento de aquisição de aprendizagem ou de estímulo cognitivo.

Wallon (GALVÃO, 2000, p.134), em seus estudos argumenta a respeito das trocas sociais e cultura para desenvolvimento da criança. Seu estudo propõe que a aprendizagem se dá através de situações externas que se constitui por dois processos: conformação das experiências e acomodação ao meio.

Piaget em seus estudos, afirma que:

Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido. (MOREIRA, 1999, p.75)

BASES DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO: PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

Piaget (1996) escreveu que a interação entre indivíduo e o meio, é constituída através de dois processos: estruturação por intermédio das experiências e adequação ao meio, significando que o meio social influencia o processo de desenvolvimento psíquico e comportamental. No entanto, não destacou a ação dos valores sociais e culturais no desenvolvimento da inteligência, pressupostos escritos por Vygotsky (1998).

Embora apresentem diferenças em seus estudos, análises e conclusões, ambos entenderam o conhecimento como adaptação e construção individual, compreenderam ser a aprendizagem e o desenvolvimento autorregulados.

Eles discordam quanto ao processo de construção do conhecimento, mas ambos viram o desenvolvimento e a aprendizagem participativa, não ocorrendo de forma automática, mas através de mediadores implícitos e explícitos, que coexistem e colaboram para que se dê a construção desse conhecimento de forma significativa e transformadora.

Em seus estudos Piaget (1971) relata que a aprendizagem se dá por meio do equilíbrio entre o ato de absorver (assimilação) e o de adequação (acomodação), o que resulta em harmonização (adaptação). De acordo com essa premissa, ele afirma ter a compreensão de que cada pessoa tem um ritmo, não podendo ir além daquele estágio adquirido.

Piaget define a assimilação como:

... uma integração à estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p. 13).

E sobre acomodação PIAGET relata:

Chamaremos acomodação (por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam (PIAGET, 1996, p. 18).

Para Vygotsky (1998) a aprendizagem é a força que impulsiona o desenvolvimento intelectual, enquanto que para Piaget (1971) o próprio desenvolvimento é a força propulsora que atua sobre o crescimento intelectual.

Vygotsky (FRIEDMANN, 1996, p. 61) chamou de zonas de desenvolvimento as etapas de apropriação do conhecimento: **zona de desenvolvimento potencial** e **zona de desenvolvimento proximal**.

✓ **Zona de Desenvolvimento Potencial:** é o nível de desenvolvimento em que os educandos solucionam problemas de forma independente.

✓ **Zona de Desenvolvimento Proximal:** é o nível de desenvolvimento em que os educandos mediante a interação social, aprendem com o auxílio do outro.

Sobre este ponto de constatação, PIAGET (1971, p. 11) coloca que a nova construção é sempre realizada sobre uma construção anterior e que, com a desequilíbrio, é sempre possível o avanço das construções anteriores.

Em seus estudos Wallon argumenta que o processo de evolução deriva tanto da capacidade biológica quanto do ambiente em que está inserido.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual [...] Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa (WALLON, 1975,p. 164-167).

Assim como Piaget, Wallon dividiu o desenvolvimento em cinco etapas são elas:

- ✓ **1º estágio — Impulsivo-emocional (0 a 1 ano):** a afetividade é expressa por meio da sensibilidade corporal, ou seja, o contato entre os corpos;
- ✓ **2º estágio — Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos):** a criança interage com o meio externo por meio do contato com objetos, é por meio da fala que esta estrutura seus pensamentos;
- ✓ **3º estágio — Personalismo (3 a 6 anos):** é a fase da descoberta do diferente e do aprofundamento da inteligência nas atividades motoras;
- ✓ **4º estágio — Categorical (6 a 11 anos):** ocorre a exploração mental do mundo externo, interação com a cultura.
- ✓ **5º estágio — Puberdade e adolescência (12 aos 18 segundo ECA):** busca-se diferenciar-se do adulto, é a fase da autoafirmação.

EDUCAÇÃO MUSICAL E SUA RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil estabelece que a “música é a linguagem que é traduzida em formas sonoras que comunicam sensações e pensamentos através do relacionamento entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45).

...e “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p.45).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental os conteúdos musicais se apresentam como:

...apreciação significativa em Música: envolvimento e compreensão da linguagem musical. (BRASIL, 1998, p. 84-85).

Os dois documentos norteadores do ensino musical levam em consideração o ensino da música considerando a compreensão, a escuta, a percepção, etc., da linguagem musical (PCN, 1998, p. 52-56).

Nessa premissa, a música deve ser vista como instrumento de aprendizagem facilitador de processos cognitivos internos derivados de operações mentais do sujeito que o conduzem a análise de fatos e processos, organizando o pensamento e estimulando a concentração (BRASIL, 1998, p. 49).

KOELLREUTTER (1998, p.41), afirma que no tocante à educação pela música, a mais importante implicação é a tarefa de despertar na mente dos educandos a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética, ou seja, significa desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio que estabeleça um todo coerente.

É sabido que o educando aprende em tempos e formas diferentes, todavia durante a elaboração de sua psicogênese ocorre uma correlação com o real, com o ambiente social e com as pessoas que dele fazem parte.

GALVÃO (2006, p. 171) acerca da autorregulação da aprendizagem, afirma:

....“diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu próprio processo de aprendizagem”.

Com base nessa asserção, foi possível inferir que a construção de uma aprendizagem significativa deve ter autorregulação do sujeito, que utiliza mecanismos para controlar seu próprio processo de aprendizagem por intermédio das estratégias mnemônicas.

De acordo com Muszkat (2012, p. 67-69), a música quando processada no cérebro, afeta seu funcionamento modificando sua estrutura.

Vários circuitos neuronais são ativados pela música uma vez que o aprendizado musical requer habilidades multimodais que envolvem a percepção de estímulos simultâneos e a integração de várias funções cognitivas como a atenção, a memória e das áreas de associação sensorial e corporal, envolvidas tanto na linguagem corporal quanto simbólica MUSZKAT (2012, p. 68).

A música produz efeito de aprendizagem quando em ambiente escolar estiver aplicada ao lúdico, a análise gramatical a fim de estimular a memória verbal e escrita, a noção de tempo e de escalas, aliada as quatro operações básicas da matemática, etc. Nesse contexto, pode-se ainda aprofundar o conhecimento geográfico, histórico cultural e científico a que música pode nos remeter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante este estudo foi possível considerar que a principal contribuição das teorias cognitivas é permitir a compreensão sobre como as pessoas aprendem, proporcionando ao educador uma visão ampla de quais instrumentos são necessários para o auxílio à apreensão da aprendizagem.

...o estudo da música pode ser uma ferramenta única para ampliação do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, incluindo aquelas com transtornos ou disfunções do neurodesenvolvimento como o déficit de atenção e a dislexia MUSZKAT (2012, p. 68).

A educação musical auxilia fundamentalmente no desenvolvimento cognitivo facilitando o processo de aprendizagem do educando quer de forma individual ou grupal, já que a mesma fortalece e estabelece vínculos e relações sociais. Além de oferecer a possibilidade da leitura de mundo e a inserção nas mais variadas configurações culturais, possibilitando também, o desenvolvimento psicossocial.

Ao professorado cabe a conscientização da importância de fazer uso da música como instrumento de aprendizagem nas diversas esferas de ensino, proporcionando o contato com atividades cuja base é a mediação, de forma a abrir um leque de experiências culturais que viabilize ao educando novos processos cognitivos. Essas atividades devem ter por objetivo conduzir o educando a alcançar as expectativas de aprendizagem para o seu ano e série, além de favorecer que este se torne um sujeito autônomo, capaz de ao longo do tempo sentir-se responsável pelo seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 jan. 2020.

_____, **Ministério da Educação, Lei nº 11.769, 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso: 07 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF. V. 3, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

DANTAS, Heloysa. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus Editorial, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender, O resgate do jogo infantil**. São Paulo. Moderna, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7ª. ed. Petrópolis. RJ.Vozes, 2000.

GALVÃO, A. **Cognição, emoção e expertise musical**. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol 22. n. 2. p 169-174. Mai-Ago. 2006.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola**. 2004. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Revista_aben/ed11/rev11_artigo2pdf Acesso: 13 jan. 2020.

KOELLREUTTER, Hans J. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**. São Paulo. n. 6. p.1-210, 1998.

MOREIRA, Marco A. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo. EPU, 1999.

MUSZKAT, Mauro. **Música, neurociência e desenvolvimento humano**. In: JORDÃO, Gisele et al. **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012, p. 67-69. Disponível em:

http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf

Acesso: 10 jan. 2020.

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

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2^a. ed. Vozes. Petrópolis, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6^a. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa. Editorial Estampa, 1975.



NEUROPSICOEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA



MARIA VANETE CARDOSO DO AMARAL DE AZEVEDO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paschoal Dantas (2016); Graduação em História Centro Universitário de Jales (2018); Especialista em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Parque Savoy City.

RESUMO

A educação Inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino. Em se tratando da busca de uma sociedade inclusiva, faz-se necessário pensar em atividades de inclusão para além do ambiente escolar. A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças, devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

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

INTRODUÇÃO

A Inclusão Escolar significa oferecer oportunidade de estudo para todas as pessoas, sem distinção de cor, raça, classe social, ou ainda, condições físicas e psicológicas. Apesar de ser bastante amplo, o termo Inclusão Escolar é mais utilizado para se referir à inclusão das pessoas com deficiência, seja física ou mental, nos espaços escolares. Isso porque mesmo que se tenha uma legislação vigente, a qual garante o direito ao estudo a todas as pessoas, algumas instituições ainda recusam a matrícula de crianças

e jovens com deficiência. No entanto, recusar vaga ou se recusar a ensinar uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) é crime e cabível de processos judiciais. Toda e qualquer instituição escolar deve, portanto, oferecer atendimento especializado para as crianças portadoras de NEE, com profissionais qualificados para realizar a Educação Especial. Inclusão Escolar é inserir os alunos com deficiência dentro do ambiente escolar, e não criar uma “escola” apenas para essas crianças com necessidades especiais, pois isso também é crime. O que deve ser feito é permitir que crianças e jovens tenham acesso ao convívio dentro das escolas, juntamente com outras crianças.

ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um processo tipicamente humano, que possui a especificidade de formar cidadãos por meio de conteúdos “não materiais”, que são ideias, teorias e valores, conteúdos que vão de usufruir decisivamente na vida de cada um, a questão da educação é responsável por garantir a qualidade educacional, e os gestores são os responsáveis por isso, com comprometimento do domínio dos conteúdos curriculares, que habilitem no mundo da educação e da sabedoria de viver em sociedade respeitando as diferenças, num mundo mais justo para todos. Assim se formou a educação especial.

A Pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, aonde todos juntos, vindo de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes, mas são absolutamente necessários. Só com esta união na diversidade se constrói um mundo novo. Neste curso apresentamos reflexões sobre a educação inclusiva, especialmente aspectos relacionados à escola para todos, questões conceituais, a inclusão, a escola inclusiva e a sociedade inclusiva, priorizando, no entanto: Pluralidade cultural, diversidade, diferença: questões étnico-raciais e questões de gênero e a educação inclusiva, refletidas no movimento da escola para todos

A inclusão é um tema polêmico, visto por muitos como algo do futuro, impossível de ser realizado nas condições atuais de ensino. Porém algumas pessoas vêm se mobilizando a fim de mostrar aos educadores e até mesmo a sociedade, que não tem como ficar estático frente ao processo que está vigorando a cada dia. “Hoje, com a política de inclusão, a educação infantil é a porta de ingresso ao sistema educacional para boa parte das crianças,

devendo o atendimento educacional especializado ser ofertado na própria creche ou pré-escola em que a criança está matriculada.

A inclusão da criança com deficiência é um problema de bastante relevância, e deve ser tratado com a gravidade que ele representa, tendo em vista que na maioria das vezes a escola não está preparada adequadamente para receber tais alunos e acabam tratando os alunos com necessidades especiais como um peso para a escola, além de torná-los incapacitados cerceando as oportunidades e dificultando o aprendizado, ainda mais quando percebem que são tratados de forma discriminada. Em razão disso, a educação especial tem buscado cada vez mais a “Educação Inclusiva”.

As orientações pedagógicas são que os alunos possam se desenvolver em condição digna, tendo seus potenciais respeitados, bem como suas individualidades, gerando integração efetiva no processo de aprendizagem. Desta forma surge o questionamento: as escolas de fato estão preparadas para incluir a pessoa com deficiência no ensino.

A Educação Especial é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. Dependendo do país, a educação especial é feita fora do sistema regular de ensino. Nessa abordagem, as demais necessidades educativas especiais que não se classificam como deficiência não estão inclusas. Não é o caso do Brasil, que tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e que inclui outros tipos de alunos, além dos que apresentam deficiências.

A educação especial é uma educação organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Algumas escolas dedicam-se apenas a um tipo de necessidade, enquanto outras se dedicam a vários. O ensino especial tem sido alvo de críticas por não promover o convívio entre as crianças especiais e as demais crianças. Por outro lado, a escola direcionada para a educação especial conta com materiais, equipamentos e professores especializados. O sistema regular de ensino precisa ser adaptado e pedagogicamente transformado para atender de forma inclusiva. O termo "educação especial" denomina tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De um modo geral, a educação especial lida com aqueles fenômenos de ensino e aprendizagem que não têm sido ocupação do sistema de educação regular, porém têm entrado na pauta nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva. Historicamente, a educação especial vem lidando com

a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular. Dentro de tal conceituação, no Brasil, incluem-se em educação especial desde o ensino de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, passando pelo ensino de jovens e adultos, alunos do campo, quilombolas e indígenas, até mesmo o ensino de competências profissionais.

Dentre os profissionais que trabalham ou atuam em educação especial, estão educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, psicopedagogo, entre outros. Assim, com especial ênfase aos textos de documentos disseminados pela Organização das Nações Unidas, dentre eles, as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, “nas quais os estados são instados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo” 43 Antecedente aos eventos internacionais supramencionados, a Constituição Federal de 1988, introduziu no País, a era dos direitos, em detrimento dos sentimentos da benesse, caridade e favor, que impregnavam projetos sociais, mantendo, sobretudo, a hegemonia das instituições e a fragilidade dos cidadãos. Com isso, defendendo a cidadania plena e, ao mesmo tempo envolvendo o Estado, a sociedade e as famílias, direcionando-os a assegurar o acesso aos bens sociais, sem discriminação de qualquer natureza.

O diagnóstico clínico psicopedagógico, assim como a intervenção é realizado no consultório (clínica) psicopedagógico. Segundo Sampaio (1995) é importante que o ambiente de intervenção psicopedagógica seja um ambiente agradável e convidativo.

Durante o processo de observação do psicopedagogo, são realizadas diversas atividades com ferramentas para definir as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas para serem gradativamente trabalhadas e superadas. Para isto, o psicopedagogo utilizará ferramentas lúdicas como jogos e desenhos, leitura e escrita, conto de histórias, computador e internet, entre outras que forem oportunas.

Segundo Piaget (1996), por meio deste trabalho à criança adquire um novo meio para se concentrar e de aprender a se concentrar, ter limites, ganhar e perder, desenvolver o raciocínio lógico e adquirir maturidade e maior atenção, construindo sua autonomia. A utilização de ferramentas da psicopedagogia clínica, como jogos interativos e desenhos podem ajudar as revelar dificuldades e desejos dos aprendentes em questão. E a partir das hipóteses, indícios revelados e reflexões sugeridas, o relatório psicopedagógico é feito por uma equipe interdisciplinar, exemplos mais comuns são psicólogos e fonoaudiólogos. Nos

jogos interativos, inúmeras questões podem ser observadas para posteriormente serem trabalhadas: convivência, prazer, desafio, limite, empatia, pensar, elaboração, regra, percepção, tolerância, significados de vitória/derrota. Material a ser colhido será exatamente como cada sujeito aprendente lida com estas situações e que ponto podem colaborar ou comprometer seu processo de aprendizagem, além de dar a oportunidade de a criança escolher qual o desafio ele enfrentara primeiro.

A psicopedagogia como ciência é muito importante, pois ela é a ciência que estuda o aprendizado, fazendo uma anamnese, vendo os caminhos que as crianças fazem para aprender, porém a avaliação não serve apenas para identificar problemas, mas também para traçar estratégias para que o caso do aluno seja solucionado.

Por meio da avaliação psicopedagógica são traçados meios para que o aluno possa aprender a aprender, traçando metas e propostas pedagógicas para que o professor chegue a este aluno de maneira satisfatória, sabendo-se que a Psicopedagogia tem por objetivo o trabalho com a aprendizagem, com o conhecimento, sua aquisição, desenvolvimento e distorções. Realiza este trabalho através de processos e estratégias que levam em conta a individualidade do aprendente. Portanto a avaliação é necessária empenhada com a melhoria de condições de aprendizagem, orientando pais e professores, utilizando instrumentos para correlacionando dados auxiliando as crianças.

Huguet, diz que no processo de ensino/aprendizagem: pais e professores para que se obtenha está boa relação entre família-escola, atribui fundamentalmente a responsabilidade na escola. O grau em que os familiares possam elaborar expectativas positivas em relação ao bem-estar e à educação de seus filhos na escola vai depender da colhida que esta oferecer não somente aos alunos, mas à família em seu conjunto, assim como dos esforços destinados a manter e a cuidar dessa relação (HUGUET, 1996, p. 26)

Torna-se necessário ainda a figura do psicopedagogo, como o profissional que também se dedica ao assessoramento da instituição escolar, visando assegurar ao profissional desta instituição as condições necessárias para uma melhor compreensão do complexo processo de ensinar e aprender. Mas devido a grande complexidade dos problemas de aprendizagem, a Psicopedagogia passa a ter um caráter multidisciplinar, buscando conhecimento em diversas outras áreas de conhecimento, além da psicologia e da pedagogia.

Há necessidade da noção de linguística, para explicar como ocorre o desenvolvimento da linguagem humana, enfatizando os processos de aquisição da linguagem oral e escrita. Ele nos reporta à conhecimentos sobre o desenvolvimento neurológico, sobre suas

disfunções que acabam dificultando a aprendizagem; de conhecimentos filosóficos e sociológicos, que nos oferece o entendimento sobre a visão do homem, seus relacionamentos a cada momento histórico e sua correspondente concepção de aprendizagem.

O que se contata é que o exercício da Psicopedagogia não é para quem quer, e sim, para quem pode. Não se deve ter domínio teórico, mas cabe uma percepção seletiva a crítica. É importante unir a saúde emocional, do Psicopedagogo a sua capacidade em transitar entre as relações familiares, muitas vezes de fundo complexo, haja vista que as famílias estão sempre em processo de reorganização e suscitando sempre possíveis saídas. Deve-se mostrar de modo simples e claro, a complexidade do fazer psicopedagógico, e, assim, amparar o leitor nesse aspecto.

Com isso pode-se alimentar um saber prático dentro da dinâmica de experiências, fundamentado por algumas teorias. Lembra-se que a Psicopedagogia, “como uma das áreas responsáveis pela aprendizagem, tem muito a aprender e muito a contribuir na visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar”. (WEISS, 2001, prefácio) Para Vygotsky (1989 apud WEISS, 2001, p. 26) a aprendizagem da criança começa “muito antes da aprendizagem escolar e que esta nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. Assim, construção poderá ocorrer sob forma de estruturas complexas, e a ideia já vem sendo aceita pela maioria dos autores que lançam mão de Psicopedagogia para cuidar do assunto. Há de se destacar as capacidades e metas na questão do aprender que são substanciais para esse aprendizado.

Uma das ideias bem difundidas é aquela que pensa a inteligência como uma capacidade, dom ou vocação que possuímos independentemente de nossos esforços ou dos ensinamentos que recebemos na escola ou na vida. Segundo a visão inatista, a doutrina que afirma o caráter inato das ideias no homem, sustentando que independe daquilo que ele experimentou e percebeu após o seu nascimento. Segundo Houaiss (2002) o que somos, ou seja, o essencial de nossa constituição ou inteligência se expressa como revelação de nossas capacidades. Sendo uma revelação cabe-nos descobrir, desvendar as qualidades que lhe são inerentes e que guardam um segredo que vale a pena ser descoberto e respeitado como uma limitação, ainda que no melhor de seus sentidos.

Lima (2005) comenta que a visão inatista valoriza uma dimensão estrutural de inteligência: forma de organização mental, capacidade de resolver problemas, conjunto de padrões ou esquemas conceituais, físicos ou de raciocínios cujo processo de desenvolvimento não pode ser reduzido, por exemplo, aos mecanismos de aprendizagem

ou qualquer outra forma externa de intervenção. Por isso, nessa visão a inteligência muda muito pouco com a experiência. Nessa linha de raciocínio a inteligência é concebida como limitação, algo que não pode avançar além de certo ponto. Já do ponto de vista de aprendizagem, o modelo valorizado nesse contexto, está na seleção de objetos e materiais adequados às necessidades e possibilidades das crianças, à cópia ou rotinas.

Outra visão muito comum de inteligência é aquela que advém do empirismo, no qual ela é resultante das qualidades positivas ou negativas da experiência de cada um e seu desenvolvimento compõem-se de um somatório das aprendizagens que houve oportunidade de se fazer. (LIMA, 2005) Trata-se de uma visão causal ou dependente de inteligência, pois é consequência de ações ou estimulações positivas em favor de seu desenvolvimento ou daquelas que puderam inibir a expressão de aspectos negativos ou de contextos desfavoráveis, o que poderá prejudicá-la. É preciso necessário acreditar na capacidade das pessoas, devendo ajudá-las a ascender ao nível representativo do pensamento.

O que não falta na análise do atendimento de um psicopedagogo são oportunidades para colocar ideias e reflexões em prática. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em questão de desenvolvimento, sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo psicopedagogo, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo da ludicidade é um desafio para todo profissional. Particularmente quando se trabalha com crianças pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudados.

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

Daí a importância de as crianças terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento do mundo que a cerca, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído à maturação orgânica, mas à sua experiência positiva e prazerosa. A prática da ludicidade como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança traz para o atendimento o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

O atendimento e a análise com uso da ludicidade e histórias proporcionam para criança a oportunidade de fazer sentido do contexto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

Não se sabe muito sobre o assunto, entretanto, o que se conhece permite que se elaborem projetos buscando parceiros ideais para transformar a escola de um espaço de exclusão num espaço de inclusão, solidariedade, aprendizagem, desenvolvimento e amor. Pois, aprender é ampliar o significado da vida. (LIMA, 2005). Para o autor o aprendizado é algo que permeia a vida de qualquer indivíduo, independentemente de sua formação escolar, e ocorre a todo instante, pois é incrível a capacidade de captura e armazenamento de informações que possui o cérebro.

Nesse modo de agir, não existe, entretanto, treino ou exercício de coordenação motora que leve a criança a vir a se expressar a criatividade. A avaliação Psicopedagógica efetiva pode ser construída através do levantamento e integração de um bom número de informações significativas, tal como a dinâmica familiar, os processos ocultos nela envolvidos e através das informações obtidas no âmbito escolar. Esta é fundamental para a análise dos procedimentos de ensino, sobre a afetividade e as relações significativas que o sujeito estabelece.

Dessa forma, as questões que o circundam envolvem a possibilidade de aceitar a lei da cultura e de que o conhecimento é sempre parcial, já que proporciona sempre a possibilidade de novas buscas.

A partir, das primeiras experiências de aprendizagem escolar, a criança revive, repete e expressa sua maneira pessoal, particular de lidar com a realidade, esta maneira representa uma reedição da história de suas relações passadas, cada dia é um novo aprendizado, junto com sua família e seu meio inserido. Adverte-se que a questão da aprendizagem deve ser tomada também sob o ponto de vista transferencial, já que nela o

sujeito repete seu modo particular de se relacionar com os objetos da mesma maneira com que vivenciou em seus acontecimentos passados. Sempre no aprendizado da criança é imprescindível o papel da família, vista como objeto de análise, a família também passa pelo processo de observação com o psicopedagogo, já que trazem as formas ocultas de inter-relações entre seus membros, as regras que governam sua dinâmica e os papéis que cada membro desempenha dentro dela.

Disso se extrai a seguinte vertente: não compete apenas à escola a função de educar, mas também à família que tem o papel importantíssimo no dia a dia da criança, com seus costumes, culturas e hábitos. Por conseguinte, a linguagem pode ser caracterizada como um objeto efetivo de avaliação acerca do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seres humanos. Ela se edifica a partir da ação da criança no mundo em que vive, sendo expressa, num primeiro momento, através da ação e do gesto, e em seguida, por meio do levantamento de hipóteses.

Alguns sintomas do TOD são: agir deliberadamente, discutir com os adultos, não aceitar regras, ser vingativa, extremamente teimosa, desafia os adultos, não obedecem às ordens lhes dada, estão sempre com a razão, gritam, choram para conseguir seus objetivos e até enfrenta o adulto com violência física como tapas, ponta pés, empurrões, e outros tipos de agressões, não assume seus erros colocando a culpa sempre em outras pessoas. No entanto esses comportamentos também são características de outros transtornos, como déficit de atenção e a hiperatividade. A observação de tais transtornos faz parte do tratamento,

Segundo KAPLAM; SADOCK E GREB (2003, p.996, grifo do autor) “os dois transtornos possam ser variantes evolutivas um do outro, sendo o transtorno de conduta a progressão natural do transtorno desafiador opositivo com a maturação da criança”.

Geralmente criança com TOD age de forma emotiva, atacando seus familiares de modo a não se sentir culpada, toda vez que o adulto tenta lhe chamar a atenção tentando impor-lhe algum tipo de repreensão ela se volta contra o adulto jogando para esse adulto ou outra pessoa próxima a culpa do seu erro, nesse sentido sente-se ilesa de qualquer responsabilidade, e acredita ser ela a pessoa que nada fez. Esse tipo de ação causa mais angustia nos adultos presentes do que na própria criança, o adulto vê-se de mãos atadas diante de tais fatos e ocorrências.

Contudo, a pesquisa nessa área norteia que são múltiplos os pontos que devem ser observados, para se afirmar se o transtorno é o TOD ou não, o TOD tem forte ligação com as famílias, dependendo dos comportamentos dos pais em casa ou fora dela, os filhos

reagira de acordo com as pessoas do seu convívio, pais separados que tende a fazer todos os gostos dos filhos para suprir suas faltas podem estar alimentando esse TOD, pois as crianças muitas vezes para conseguirem o que querem fazem birra, esperneia, joga-se ao chão, fazendo com que o adulto lhe atenda a seu gosto para não chateá-la, esse comportamento cresce à medida que a criança vai crescendo, dando abertura para outros tipos de agir contrário ao que lhe é exigido.

Ao chegar na escola essa criança leva para os professores e colegas esse tal comportamento, assim os professores muitas vezes desconhecendo tal comportamento do aluno, enfrenta verdadeira batalha para poder ensinar, em muitos casos o aluno chega a atacar os professores fisicamente e verbalmente, não aceitando obedecer às regras geram verdadeiros conflitos.

As dificuldades são imensas principalmente se os pais forem alheios a esse tipo de transtorno, transferindo para a escola resolver a questão no sentido de “Educar”, e ensinar, esses geralmente acreditam que o problema é externo a família, e muitas vezes ele é interno, portanto de origem familiar, esse transtorno pode estar relacionado a vários aspectos, sejam eles de autoridade onde o pai exige total obediência da criança, ou de pais liberais que deixa a criança fazer o que bem quer nos dois sentidos os pais precisam ser ouvidos, orientados, ensinados, a necessidade do dialogo da escola com os pais é fundamental para que cheguem a um equilíbrio emocional e social.

A parceria escola/família é de grande relevância para que cheguem a um entendimento de como lidar com essas crianças, uma vez que precisa de uma ação conjunta para a formação de um futuro adulto com responsabilidade social, caráter e respeito para com o seu próximo.

Vendo que tudo tem o começo na família, a escola através de um psicopedagogo busque informações de como é o convívio dos pais com a criança, nesse sentido a coleta de informações é importante para que se crie uma ação direcionada a ajudar essa criança e seus pais. O papel da escola é fundamental pois as orientações passadas para os pais podem ser de grande valia se os pais assim as seguirem, por outro lado os professores buscam formas de trazer essa criança para ele em sala de aula, falando com o aluno com firmeza, porém com respeito, sem gritar e mesmo sem julgá-lo.

Numa ação conjunta desses dois pólos escola/família pode se chegar aos objetivos, que são sociabilidade, o respeito a formação de caráter e o melhor convívio familiar.

Quanto aos distúrbios de linguagem, há enorme preocupação quanto a compreensão de como a criança se comunica e o que significa comunicar-se, como fazê-lo oralmente, de

como será sua construção e de sua relação com todo o desenvolvimento da criança. Com efeito, a escola, a família e o Psicopedagogo podem servir de apoio para auxiliar a criança no desenvolvimento de sua linguagem, com atividades que através dos atendimentos psicopedagógicos são elaborados e traçados para o desenvolvimento de seu aprendizado. Assim, a avaliação Psicopedagógica parte do pressuposto de que a aprendizagem compreende uma tarefa de construção e de domínio do objeto do conhecimento, sendo o sujeito o principal agente de apropriação do saber. Dessa forma, pode-se entender que as dificuldades de aprendizagem como questão pertinente à etapa de desenvolvimento da criança, reconhecendo-se as condições de aprendizagem, bem como a identificação de suas áreas de facilidade e de dificuldade.

Conclui-se que a trajetória de aprendizagem da criança, como aprendente pode em momentos de sua vida permear o processo de formação integral de suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e também das capacidades relacionadas à linguagem, à lógica e à socialização. Entretanto, para se detectar problemas de aprendizagem existem inúmeros meios e instrumentos pedagógicos para se prevenir e evitar tais obstáculos na trajetória escolar dos educandos. Mas o ideal é desenvolver uma nova compreensão acerca de cada criança enquanto sujeito singular, e único protagonista de sua própria história desvencilhando-a de rótulos e patologias, que podem ficar gravadas no passado da criança.

Por isso, o papel da Psicopedagogia possibilita o atendimento à educandos com dificuldade de aprendizagem, de forma única e integral, viabilizando um amplo e rico embasamento teórico de apoio, estejam os sujeitos aprendentes em qualquer faixa etária de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Finalmente, com o apoio oferecido através dessa pesquisa, espera-se que a Psicopedagogia voltada para uma ação multidisciplinar, possa ter como fundamento o processo global da compreensão do mundo presente, pela unidade do conhecimento e pela criação de uma nova forma de gerenciar a vida.

A Constituição federal de 1998 incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reformas educacionais o psicopedagogo se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no neuropsicopedagogo reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico, um psicopedagogo reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança da criança se faz com participação do psicopedagogo, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um psicopedagogo reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Plano, 2001b. (apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001).

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretária Nacional dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed., Brasília: CORDE, 1997.

FREITAS, L. C. de. **Eliminação adiada**: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino.

FACION, J.R.: **Catalogo de Características e Sintomas para o reconhecimento da Síndrome de Autismo**. H.E. Kehrer; em GAUDERER, Ch.: Autismo e outros Atrasos do Desenvolvimento. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. CORDE-Min. Ação Social, Brasília, 1993, pags. 141-144

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, n.2, p.217-250, 1943.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria

RODRIGUES, D. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, David (org.). **Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SILVA, W. R. **Subvertendo a exclusão escolar: A mediação didática dos gêneros discursivos no ensino da escuta.** Rev. Port. de Educação [online]. 2005, vol.18, n.2, pp.215-239. ISSN 0871-9187



SÍNDROME DE DOWN (SD): CONSIDERAÇÕES RELEVANTES PARA O TRABALHO DOCENTE



MARINA OLIVEIRA REIS

Graduação em Letras pela UNOPAR – Universidade Norte do Paraná (2008); Especialista em Psicopedagogia pela UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul (2010); Especialista em Educação à Distância pela FCE - Faculdade Campos Elíseos (2019); Diretora de Escola designada na municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade desmistificar o tabu sobre a permanência da criança com deficiência, tendo em vista que ainda ocorre muito preconceito por parte das pessoas em relação às crianças com deficiência, seja por ausência de conhecimento ou de preparo ao receberem alunos com Síndrome de Down, no âmbito educacional. Considerando a aprendizagem um processo complicado, é imprescindível que se entenda que cada indivíduo tem o seu ritmo e que o indivíduo portador da síndrome possui de forma natural uma desvantagem em relação às outras crianças, tornando assim o trabalho de aprendizagem um tanto quanto mais complexo. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Deficiência; Educação; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo a apreciação da escola sobre a Síndrome de Down (SD) deve considerar os problemas vindos desde o nascimento, ou até antes, por meio da avaliação de ultrassonografia, pela nota de mudanças fenotípicas e outros atributos próprios.

A SD vem adicionada a vários problemas, sendo a deficiência mental e a hipotonia muscular as mais comuns. Distintos problemas se devem às doenças cardiovasculares (cardiopatias congênitas operáveis), gastrointestinais (aperto duodenal; problemas intestinais, quanto ao defluxo, adjudicados à hipotonia muscular e que necessitam ser

dominados pela nutrição); respiratórias (sinusite, bronquite, asma crônica); ortopédicas (pontas encurtadas, com mãos e pés "chatos"; atonia de ligamentos que causa dificuldades nos pés, joelhos e quadris; inconstância nas articulações cervicais e empenho da articulação coxofemoral); nervosas centrais (Doença de Alzheimer; calcificação de gânglia basal e epilepsia); e ao hipotireoidismo.

Segundo Shwartzman (2003) e Werneck (1995), a anatomia cerebral do indivíduo com SD é distinta e está catalogada a uma diminuição de seu volume de três a cinco por cento, conferida à redução do calibre dos lobos (regiões do cérebro).

Averigua-se do mesmo modo um número menor de neurônios em comparação com a população em geral. Tais diferenças estão diretamente ligadas ao comprometimento intelectual das pessoas com SD.

Sendo assim, pode-se observar que tais problemas são predisposições, sugerindo que não são todos os indivíduos com SD que irão obtê-los. Aliás, todos podem passar por tratamento, especialmente se o diagnóstico for precoce.

SÍNDROME DE DOWN (SD): CONSIDERAÇÕES RELEVANTES PARA O TRABALHO DOCENTE

Conforme Brown, Taylor e Matthews (1996), o progresso da medicina tem colaborado para o acréscimo da perspectiva de sobrevida dos indivíduos com SD, que, antes era, em média, treze anos, hoje vêm alcançando idades cada vez mais avançadas, sobretudo nos países desenvolvidos (Canadá, Inglaterra, EUA, Suíça, Bélgica e outros).

A sua ampliação motora ocorre de forma mais vagarosa do que o das outras pessoas, levando mais tempo para engatinhar, sentar-se e andar. Shwartzman (2003) diz pode estar conectado à hipotonia muscular peculiar da SD.

A hipotonia muscular deve intervir no percurso de obtenção de linguagem, principalmente nos primeiros meses vitais quando a criança começa a estabelecer os vínculos comunicativos com a mãe.

O sorriso e o contato de olho começam mais tarde, o que leva a mãe a pensar que seu filho não responde aos estímulos. Berger (1995), citado por Voivodic (2004), observou, no entanto, que as crianças percebem as características da vocalização da mãe desde bebês e se adaptam a elas. A verbalização também tem início tardio em relação às outras crianças, fato que pode levar as mães a serem mais diretivas na comunicação, evitando perguntas e com isso, não contribuindo para o desenvolvimento da fala do filho com SD.

Maior parte dos indivíduos com SD faz uso funcional da língua e abarca as normas de confabulação, sendo as destrezas comunicativas variáveis entre os indivíduos, uma vez que a fala é um processo que se constrói socialmente.

A aquisição de linguagem em pessoas com SD, a despeito das condições estruturais de seus portadores, está intimamente ligada ao estigma que se interpõe na relação mãe-filho com SD, fato que dificulta seu desenvolvimento pleno. (Shwartzman, 2003).

Com relação aos feitos comportamentais, gênio, ritualização, dificuldades para adormecer e medos têm sido notados em pessoas com SD (Buckley e Sacks, 1987 *apud* Casarin, 2003), desconstruindo, dessa maneira, o carimbo da corporatura submisso e sociável das pessoas com SD.

Embora a SD defina alguns aspectos físicos de seus "portadores", suas características psicológicas serão construídas no meio em que vivem. Foi possível observar em Wu (2005) que as pessoas com SD são consideradas pela maior parte dos professores entrevistados como "amorosos, afetuosos, anjos ou santos", mas, como afirma Casarin (2003, p.281), "[...] apesar de haver uma tendência à uniformização, a pessoa com SD tem sua própria personalidade e se diferencia de outras pessoas".

Pelos ares cognitivos, as deficiências mentais são uns dos atributos mais corriqueiros da SD e irá mudar em cada pessoa. Segundo Voivodic (2004), os indivíduos com SD mostram DDA, causado por mutações neurológicas, déficit de memória, relacionado à memória auditiva imediata, o que pode afetar a produção e o processamento da linguagem, e déficit na memória de longo prazo, o que pode "interferir na elaboração de conceitos, na generalização e no planejamento das situações" (p. 45).

Considera-se assim que, apesar de que bastantes pessoas creiam que o processo de aprendizagem das pessoas com SD e com deficiência mental se dá apenas de forma mais lenta que a dos outros, há, na verdade, diferenças estruturais que tornam esse processo qualitativamente diferente do das outras pessoas. As especificidades das pessoas com SD devem ser, então, consideradas e conhecidas pelos profissionais que com elas lidam, de forma a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, a fim de propiciar o seu desenvolvimento, entendido aqui como a apropriação, pelo indivíduo da cultura humana, que deve caminhar em direção à independência e à autodeterminação. (BARTALOTTI, 2004, p. 46)

Conforme Vygotsky (1984) o desenvolver-se psíquico abrange de duas fileiras: uma natural e uma cultural. A primeira refere-se aos processos psicológicos elementares, "regulados por mecanismos biológicos envolvendo formas elementares de memorização, atividade senso-perceptiva, motivação instintiva, etc." (Bartalotti, 2004, p.47). A linha

cultural liga-se aos processos sociais, dando origem aos processos psicológicos superiores, ou seja, à estrutura complexa do pensamento.

Segundo Vygotsky (1984), é por esta nova estrutura, que se constrói a partir da internalização "das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas", que o homem se diferencia do animal, dando-se com isso um "salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana" (p.65).

Desatina-se que, da fileira natural à social, produz uma mudança qualitativa e não quantitativa, ou seja, os processos psicológicos superiores não nascem da evolução dos processos psicológicos elementares, embora se sobreponham a estes, conforme explica Bartalotti (2004, p. 48):

É significativo ter claro que estas duas fileiras de mutação laboram de maneira independente, mas a linha cultural sobrepõe-se à natural, pois trata dos processos de apropriação e domínio dos recursos da cultura. O componente biológico fornece o substrato, as condições básicas necessárias, mas não suficientes, para os processos de desenvolvimento regulados pela participação na vida social e para a apropriação mútua que se produz entre sujeito e cultura". Para Vygotsky (1991: 52), "a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (Bartalotti, 2004, p. 48)

Nota-se que, para o crescimento dos desempenhos psicológicos superiores de indivíduos com deficiência, devem-se levar em conta as peculiaridades de suas funções elementares. Caso contrário, há o perigo de centrar-se naquilo que falta ao indivíduo, como afirma a autora,

não no que ele possui ou é" submetendo as crianças a uma "Pedagogia Ortopédica", um processo "de exercitar, intensamente, as funções debilitadas, na busca de superar suas debilidades" (Bartalotti, 2004, p. 53).

A convergência em adotar a deficiência como a "ausência de" algo, com apoio em um *quantum de astúcia*, parte da conjectura de que a deficiência é uma "coisa" e não um processo que pode se construir nas e pelas interações sociais. Nesta perspectiva, a pessoa com deficiência é sempre colocada como inferior às demais, um ser incapaz de alcançar um desenvolvimento plenamente humano.

Conforme Melero (1999), esta ideia, que completa o indivíduo na deficiência, não oferecendo oportunidades ao seu crescimento, tem bases nas noções inatas e estáticas de inteligência que partem da premissa de que ela é mensurável:

Como es sabido algunos autores que trabajan en el campo de la educación de las personas con síndrome de Down, suelen afirmar que éstas tienen déficit intelectual. Esto es sabido a que la inteligencia ha sido considerada tradicionalmente como esa capacidad inata, relativamente fija, constante toda la vida, que viene determinada genéticamente y

caracterizada por habilidades globales y específicas...La inteligencia no se define, se construye. (MELERO,1999,p. 49)

O boletim do ICIDH (*International Classification of impairments, disabilities and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease*) em 1989 auxilia para um caminho mais construtivista da deficiência. No documento, propõe-se a classificação da deficiência a partir de suas consequências orgânicas, individuais e sociais, sendo nomeadas e definidas da seguinte forma:

Deficiência: lesão ou anomalia de composição ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, provisória ou durável. Simula a exteriorização de uma conjuntura patológica, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: reserva resultante de uma insuficiência da aptidão para exercer uma atividade avaliada como normal para o ser humano. Consequência ou resposta a uma deficiência. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: perda para o sujeito, resultante de uma carência ou inabilidade, que restringe ou atalha a atuação dos papéis de acordo com idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa o aspecto social da deficiência, construído pelas barreiras atitudinais com base no preconceito. (Amiralian et al., 2000, p.98).

A partir dos princípios de diversos articulistas (Wood, De Kleijn et al, Stephens & Hetu, Badley e Viso), Amiralian et al. (2000) oferecem um tratado despontando que os três sentidos da ICIDH não abraçam necessariamente uma progressão linear (a deficiência que leva à incapacidade e conseqüentemente à desvantagem), pois há possibilidade de interrupção desta em qualquer estágio. Sendo assim, dizem os autores:

Um indivíduo pode ter deficiência sem inabilidade ou desvantagem, uma inabilidade sem desvantagem ou deficiência ou uma desvantagem sem inabilidade ou deficiência. Pode ocorrer uma deficiência associada com inabilidade e desvantagem, comprometendo todos os níveis de manifestação, ou apenas com inabilidade, quando a desvantagem social foi compensada. (AMIRALIAN et al, 2000, p. 100).

As conversas em relevância aos sentidos propostos pela ICIDH têm tido larga repercussão no âmbito internacional, como é o caso de Atkinson (1996), que discutiu as mudanças na terminologia, apontando que as trocas de palavras poderiam auxiliar nas

mudanças de perspectivas e sugerir linhas de direção para que tais modificações pudessem ocorrer (Amiralian et al., 2000). O autor sugere, por exemplo, o uso de preposições na nomeação, como meio de impedir a caracterização da pessoa por sua deficiência.

Assim, ao dizermos pessoa com *deficiência mental* em vez de "deficiente mental", retiramos do indivíduo sua condição "deficiente", dando-lhe, de certa forma, mais "chances de vida".

Rieser (1995), um dos representantes da crítica ao modelo médico da doença, chama a atenção para o quanto ele se encontra atrelado aos estereótipos e à figura do médico no que tange ao estabelecimento dos processos de reabilitação, sugerindo que se adote o modelo social como central. Ao considerar esse modelo, Rieser propõe que se fique atento às barreiras sociais que não estão, necessariamente, relacionadas à deficiência, mas a preconceitos, estereótipos e discriminações.

São esses empecilhos atitudinais que atentam as "desvantagens" expostas pelo ICIDH e que necessitam ser enfrentadas a partir de uma "ampla discussão da sociedade, permitindo uma reflexão sobre a forma de agir com relação à diferença" (Amiralian et al., 2000: 101).

Ainda conforme o mesmo documento do MEC/2010, de 2000 a 2010 houve um aumento de 484.332% nas matrículas do público de Educação Especial em classes comuns do ensino regular, representando 69% do total da matrícula desta população.

Este crescimento ocorre a partir do apoio à promoção da acessibilidade na escola, alcançando 83% dos municípios brasileiros, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado em 42% dos estabelecimentos de ensino com matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial. Além disso, 28% dos prédios escolares foram adequados para atender aos requisitos de acessibilidade arquitetônica e foi implementada a rede nacional de formação continuada de professores na Educação Especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB. (BRASIL, 2010)

Porém, é urgente que se conjecture, se a inserção desses educandos é também por uma garantia de seus direitos, que são reivindicados por suas famílias, do que por uma concordância e autêntica transformação no pensamento e caráter da sociedade, especificamente daqueles que estão abertamente conectados à ação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito escolar, a Síndrome de Down, ainda é um tema bastante discutido, em especial na aprendizagem dessas crianças portadoras dessa Síndrome.

A presença da criança na escola regular, sem dúvida é um momento de extrema importância. A partir desta ocorrência, dá-se início a uma jornada de acontecimentos e oportunidades de convívio em um mundo totalmente novo e diferente.

Esta falta se dá com maior frequência entre as pessoas portadoras de deficiência, que necessitam de maior atenção. A Criança Down apresenta retardo mental leve ou moderado, dificultando assim o aprendizado, o que não quer dizer que seja incapaz de aprender e a frequentar a escola.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4 ed. São Paulo: Summus, 1998, pp. 11 - 30.
- AMIRALIAN, Maria L.T, et al. **Conceituando deficiência**. In: Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.34, n.1, 2000, pp.97 – 103.
- BALBINO, R. R. et. al. **Jogos Educativos como objetos de aprendizagem para pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v.7, n.3, dezembro/2009. p.1-13.
- BARTALOTTI, Celina C. **"Nenhum de nós é tão esperto como todos nós": Construindo histórias de sucesso na inclusão de crianças com deficiência mental na creche**. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica 06/2011**- MEC/SEESP/GAB. Brasília: 2010.

CARVALHO, Maria M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CASARIN, S. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: Schwartzman, José S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

CRISTÓVAM, E. H. **Desenvolvimento de um Software de Autoria para Alunos Deficientes Não-Falantes nas Atividades de Contos e Recontos de Histórias**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Unesp/Marília, 2007.

DECHICHI, Cláudia. Deficiência Intelectual – aspectos do atendimento educacional escolar. In: **Inclusão Escolar e Educação Especial – teoria e prática na diversidade**. Org. DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina & Colaboradores. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DIAS, Sueli de Souza, LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos. **Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto**. In: Rev. Bras. Ed. Especial. Marília, v. 19, n2, p. 169-182, Abril/Junho, 2013.

ESPANHA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad**. España: Salamanca, 1994.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 5ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FREIRE, F. VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GALVÃO, T. A. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de Inclusão social do aluno com necessidades especiais? In: **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial**, 2002, Fortaleza. MEC, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GUEBERT, Miriam Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3º ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2012.

LA TAYLLE, Y. de, OLIVEIRA, M. K. de, DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon – teoria psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAPLANTINE, F. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

MELERO, Miguel L. Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo, Moderna, 1998.

_____. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

_____. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo: Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MARTINS, Lúcia de Araujo Ramos. **A inclusão escolar dos portadores de síndrome de Down: o que pensa os educadores?** Natal: Edufrn, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo – SP, Cortez, 2011.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/ Mackenzie, 2003.

VALENTE, J. A. **Informática da Educação Especial**. In: VALENTE, J.A. **Liberando a mente: Computadores na Educação Especial**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1991. p. 62-79.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Obras Escogidas – V: **Fundamentos da Defectología**. Trad: Julio Guillermo Blank. Madrid: Espanha; Machado Nuevo Aprendizaje, 1997.

WERNECK, C. **Muito prazer, eu existo: um livro sobre as pessoas portadoras de Síndrome de Down**. 4ed. Rio de Janeiro: WVA, 1993.



O AUTOCONHECIMENTO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR



MARTA ALBUQUERQUE DA SILVA

Graduação em Psicologia Clínica pela Universidade São Marcos (1996); Especialista em Gestão Escolar para Educação Básica pela UNIFMU (2007); Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Universidade Católica Dom Bosco (2018), Diretora de Escola na Prefeitura da Cidade de São Paulo (1999 até atualmente).

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi compreender as contribuições do autoconhecimento para o desenvolvimento profissional do supervisor escolar. A metodologia escolhida para elaboração desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica que tem por objetivos esclarecer por meio de livros, artigos científicos, dissertação e teses os conhecimentos teóricos sobre o assunto escolhido. De caráter qualitativo busca estudar os fenômenos que permeiam a Educação. Para a realização deste trabalho foram utilizados 29 (vinte e nove) trabalhos dos anos de 1975 a 2018. Entre os sites pesquisados estão: banco de tese; google acadêmico e scielo. De fato, a literatura apresenta que o profissional que domina essa habilidade pode se distanciar da realidade das comunidades escolares que supervisiona do que idealiza. A formação docente acontece por toda a vida do professor, afinal, este é um profissional que todo tempo esta aprendendo novas formas de lidar com a diversidade e adversidades que o desenvolvimento profissional oferece para sua subjetividade. O docente que escolhe a formação continuada de supervisão escolar deve conhecer sua função e seu papel para Educação. Respeitar a realidade de sua clientela e entender que ambos podem ser parceiros na transformação que a Educação pode oferecer para a sociedade.

Palavras-chave: Autoconhecimento; Supervisor escolar; Equipe gestora; Comunidade Escolar;.

INTRODUÇÃO

O tema do autoconhecimento pode favorecer a forma que o supervisor escolar vai atuar em seus diferentes cotidianos, na busca de uma unidade indissolúvel dessas diferentes questões, o processo de autoconhecimento pode ser uma saída para lidar de forma ética e profissional. Com a procura do “autoconhecimento” o supervisor escolar pode permitir-se recuar, sentir dor, e apurar o senso de humor e a criatividade que em si. Essas reflexões podem melhorar a subjetividade e a autoconfiança desses profissionais. Esse estudo convida o supervisor escolar refletir sobre a importância de aprender a separar suas diferenças culturais na hora de lidar com as equipes gestoras e comunidades escolares que supervisiona.

Conhecer quem são os profissionais que compõe a equipe gestora é uma forma de entender como funciona a administração da escola. Faz-se de suma importância entender o papel de cada profissional e como sua função esta ligada diretamente a organização social da comunidade escolar. De acordo com a nova proposta de visão do mundo, relações humanas e de Educação, todo supervisor junto com sua equipe de trabalho, tem que estar atento aos processos de transformações que a vida traz e sensível às necessidades que ela apresenta. Dessa forma, conhecer a comunidade escolar é a única forma de conhecer a realidade onde ela esta inserida.

O supervisor escolar tem que tomar consciência do fluxo contínuo de transformações e mudanças que sofre as ações do cargo que exerce. Daí a necessidade de viver o agora. Suas ações devem estar pautadas no ato de conhecer a realidade da equipe gestora e da comunidade escolar. A falta disso impossibilita qualquer avanço rumo à construção de novos tempos, pois é este processo que faz com que este profissional consiga avançar em direção a um amadurecimento humano que comporte respeito pelas diferenças, diálogo, comunhão, amor e realização.

Esse trabalho se justifica pela escuta de algumas equipes gestoras. Tais profissionais sinalizaram que alguns supervisores escolares atuam de forma fiscalizadora. Pode-se dizer que esse constrangimento deve-se ao fato desses profissionais sentirem-se ameaçados com a visita dos supervisores em suas Unidades e fiquem aborrecidos, diante do que consideram muitas exigências feitas referente à organização do trabalho pedagógico e até do burocrático. E muitas vezes, conhecendo o trabalho de alguns supervisores, pode-se afirmar tal interpretação como real. Tais visitas não podem ser impedidas pelos gestores, que não podem se opor as interferências. Embora, haja ainda alguns supervisores que

agem como fiscalizadores, normalmente os tais têm como traço pessoal o tecnicismo e acabam mais atrapalhando que ajudando, até por desconhecer a legislação e atribuições de sua função e a realidade da comunidade escolar.

Frente ao exposto acima, surgiu o problema de pesquisa que norteou esse trabalho: o autoconhecimento pode trazer benefícios para o desenvolvimento profissional do supervisor escolar? O objetivo desse trabalho foi compreender as contribuições do autoconhecimento para o desenvolvimento profissional do supervisor escolar. Entre os objetivos específicos estão: contextualizar o autoconhecimento para a formação docente; descrever a equipe gestora da Prefeitura da Cidade de São Paulo e a comunidade escolar; identificar as contribuições da formação continuada e as ações práticas do supervisor escolar.

A metodologia escolhida para elaboração desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica que tem por objetivos esclarecer por meio de livros, artigos científicos, dissertação e teses os conhecimentos teóricos sobre o assunto escolhido. De caráter qualitativo busca estudar os fenômenos que permeiam a Educação. Entre os principais autores pesquisados estão: Medina (1997); Marcelo Garcia (1999); Libânio (2002); e Souza (2013). Para a realização desse trabalho foram utilizados 29 (vinte e nove) trabalhos, como critério foi feito um recorte de trabalhos dos anos de 1975 a 2018. Entre os sites pesquisados estão: banco de tese; google acadêmico; e scielo.

No primeiro capítulo buscou-se trabalhar o autoconhecimento e sua ação para o fortalecimento da formação docente; no segundo capítulo descreve quem são os profissionais da Educação que compõem a equipe gestora da Prefeitura de São Paulo e a comunidade escolar; no terceiro capítulo tratou-se de identificar a contribuição da formação continuada em supervisão escolar e a atuação prática do supervisor e considerações finais.

O AUTOCONHECIMENTO E SUA AÇÃO PARA O FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A etimologia da palavra autoconhecimento no dicionário Abbagnano (2007) é derivada do vocábulo composto do grego autós mais conhecimento, significando conhecimento de si próprio. Na busca da solução deste mistério, hoje aceito e assumido, ao menos por parte da humanidade, Sócrates um dos primeiros filósofos gregos em seus questionamentos já afirmava que cada indivíduo atinge o caminho da virtude, da prática do bem e da justiça na

medida em que penetra no cerne de sua interioridade. Dessa forma os homens da antiguidade já buscavam se aproximar da idéia de descobrir-se a si mesmo como princípio de toda a sabedoria. Essa máxima representa o núcleo básico da filosofia socrática, que propagava a compreensão do autoconhecimento como modo de condução dos indivíduos ao interior de si mesmo.

O autoconhecimento faz com que sejamos mais seguros e confiantes em nós mesmos. Quando nos conhecemos melhor, nos tornamos mais estáveis emocionalmente, porque aprendemos a controlar nossas emoções e reações. O autoconhecimento é importante também para que você goste de si mesmo. Você deve amar o seu corpo do jeito que é, pois no mundo não há ninguém igual. Você é único e isso o torna especial. Quanto mais você se autoconhecer, mais se sentirá capaz de lutar e realizar seus sonhos (BELINKY, 2009, p. 20).

Quando o ser humano conhece sobre si, passa a estar apto para conhecer qualquer outro tema que lhe é proposto. Dessa forma, o autoconhecimento é de suma importância para Educação, pois ela efetiva o conhecimento por meio de suas práticas, ações e intervenções que são fator fundamental para o desenvolvimento do indivíduo em sociedade. Afinal, o autoconhecimento contribui para a aprendizagem, a pessoa que se conhece sabe comunicar-se consigo e com os outros (GODOY; TAVARES, 2016).

Se o autoconhecimento é um tema importante para todo e qualquer ser humano que queira realizar o processo de construção de si mesmo de forma consciente e rumo à integração dos muitos fios que tecem a complexidade de nossa condição humana, ele é, de modo especial, fundamental aos educadores. Afinal são esses profissionais os responsáveis em grande medida, pela iniciação das gerações aos processos pelos quais construímos como seres humanos no mundo (ESPIRITO SANTO, 2007, p. 9).

A formação docente é um processo contínuo no desenvolvimento profissional, que inicia-se na escola e segue ao longo da vida, este processo está muito além dos momentos de aperfeiçoamento e abrange questões como salário, carreira, clima de trabalho, estrutura, níveis de participação e de decisão (IBERNÓN, 2000). Marcelo Garcia (1999), descreve que o objeto da formação docente são os processos de formação inicial e continuada, pois permitem aos professores mais conhecimentos que os preparam para oferecer práticas educativas de boa qualidade.

Nos processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações, crenças, preconceitos dos docentes porque vão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças. Torna-se, pois, necessário, fazer vir à tona essas representações e analisá-las criticamente, junto com os professores, para poder encontrar formas de transformá-las na direção desejada (MARCELO GARCIA, 2009, p. 7).

Como já dito acima, a formação inicial de um professor na maioria das vezes começa na escola, pois é nesse é o lugar que a criança tem o primeiro contato com um profissional

da área da docência. Desta forma, ao se tornar maior de idade e ter terminado o ensino médio este futuro docente dá mais um passo para evolução de seu desenvolvimento profissional. No Brasil os cursos de licenciatura estão se ajustando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que foi estabelecida na Resolução nº 2 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo ciclo de total implantação se acaba, em prazo já prorrogado em 2018 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015).

E, conforme preconizado no Art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. (...) Art. 10º, a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e cursos de segunda licenciatura (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.8-9).

Portanto, somente professores já formados podem se especializar em Supervisão Escolar. E ao profissional que escolher essa área cabe se questionar sobre o seu papel, seu comportamento, sua subjetividade, como se vê diante de sua história, o aproximando de seu processo de autoconhecimento para saber diferenciar a sua realidade social e cultural da realidade da comunidade escolar. Na busca de avaliar não apenas o certo e o errado, mas considerar o profissional que trabalha na escola em sua totalidade, não desprezando a realidade integral que ela está inserida (SANTO, 2007).

A formação continuada se revela como proposta de formação complementar à que foi obtida na licenciatura. Tal formação visa auxiliar aos professores que, no exercício da docência, se deparam com situações que os desafiam e os fazem repensar a formação inicial que receberam, fato que os levam a buscar auxílio para uma atuação eficaz (BATISTA, 2013. p. 32).

Dessa forma, esse trabalho se atentou a formação continuada na especialização em supervisão escolar. É possível compreender que o supervisor necessita desenvolver dentro do espaço escolar uma visão crítica e construtiva do seu fazer pedagógico, trabalhando de forma coesa e articulada com os diretores e auxiliares, coordenadores pedagógicos e as comunidades escolares que supervisiona. Esta articulação possibilitará a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem da sociedade. A autoconsciência é o elemento básico da inteligência emocional, usá-la como recursos de maneira inteligente para a atuação profissional é uma forma de aprender a gerir suas próprias emoções, isso implica em fazer intencionalmente com que elas trabalhem a seu favor, usando-as como uma ajuda para ditar o seu comportamento e seu raciocínio de maneira a aperfeiçoar os resultados com sua clientela que são a equipe gestora e a comunidade escolar (LIBÂNEO, 2002).

A EQUIPE GESTORA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO E A COMUNIDADE ESCOLAR

Para entender como funciona uma escola faz-se necessário que o supervisor escolar a reconheça como uma instituição que só funciona se tiver organização social. A equipe gestora é composta pelo: diretor; auxiliar de direção; e o coordenador pedagógico, os profissionais responsáveis por administrar e zelar pela organização da Escola (SOUZA, 2013). No decreto nº 54. 453 de 10 de outubro de 2013 pelo prefeito Fernando Haddad de forma clara e objetiva descreve no primeiro capítulo:

Art. 1º A Equipe Escolar das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, é constituída por: I - Equipe Gestora, nos CEMEs, CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico (BRASIL, 2013 p. 02).

O diretor tem a função de liderar e garantir relações democráticas que permita com que os participantes da comunidade escolar façam parte da organização e tenham compromisso com a boa qualidade de Educação (SOUZA 2013). Este profissional deve organizar e gerenciar todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnico-administrativas, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito escolar. São atribuições do diretor no segundo capítulo do Decreto nº 54. 453 no segundo capítulo:

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (BRASIL, 2013 p. 02).

O assistente de direção desempenha as mesmas funções de diretor na condição de eventual substituto (SOUZA, 2013). É o profissional mais próximo da liderança. Sua atuação combinada a instrução do diretor passa ser um prolongamento para a melhor organização da escola, a participação ativa desse profissional faz toda a diferença para que a organização social seja mantida. No capítulo II do Decreto 54.453:

Art. 8º São atribuições do Assistente de Diretor de Escola: I - substituir o Diretor, em seus impedimentos legais, na forma definida em portaria específica; II - responder pela gestão da escola, nas ausências do Diretor de Escola; III - atuar conjuntamente com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas. (BRASIL, 2013 p. 05)

A coordenação pedagógica deve ser lembrada como um produto genuíno da Pedagogia Nova. Não é preciso muito esforço para chegar a uma definição-padrão da atribuição desses profissionais, eles tem obrigação de orientar os professores e alunos, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades (LIBÂNEO, 2002). Ainda no capítulo II do Decreto nº 54.453:

Art. 10º O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor (BRASIL, 2013 p. 05).

A organização social da escola é composta por três grandes áreas e entre elas estão: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social. No que compete à estrutura física está a dimensão da escola, o edifício, o espaço e os recursos materiais. Na estrutura administrativa a gestão, direção, pessoal docente/auxiliar e a comunidade escolar. Por fim, na estrutura social estão as relações interpessoais, cultura organizacional e a participação da comunidade escolar na democracia interna (NÓVOA, 1995). A comunidade escolar é composta pelo supervisor escolar, equipe gestora, professores, todos os funcionários, alunos, pais que frequentam a unidade escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirma:

Mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento apreendido gere maior compreensão, integração e inserção do mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade – cidadãos - desde o primeiro dia de sua escolaridade. (BRASIL, 1998, p. 10).

Um grupo de pessoas torna-se uma equipe quando o trabalho coletivo que oferecem perpassa sobre suas diferenças e seus objetivos se tornam comuns. Para Luck (2008) são os participante de uma comunidade Escolar que fazem a diferença na Educação e é por meio dessas relações que as ações, atitudes, os usos do que fazem dos recursos, as estratégias que escolhem para lidar com a realidade que vivenciam, essas são as formas que promovem ações para aplicar as resoluções dos problemas que vão perpetuar a organização social da sociedade.

Os autores que estudam o comportamento humano no trabalho argumentam e sustentam que o equilíbrio entre as características “tarefa” e “sócio emocional”, resultariam em um gestor eficaz. No entanto, sabe-se que as competências sócias emocionais/competências interpessoais são negligenciadas no processo formativo, o qual prioriza desenvolver capacidades e conhecimentos que possibilitem o gestor a executar suas funções técnicas, sem levar em conta o fator interpessoal de suas atividades (SANTOS 2017. p.21).

Pois é por meio das relações interpessoais que o supervisor pode gerir as suas unidades diante da visão da gestão democrática, Gracindo (2007) a vê como um objeto e um percurso. Um objeto porque se trata de meta a ser aprimorada e percurso porque seu processo se avalia e se reorganiza todos os dias. A participação da sociedade na unidade escolar e na produção do Projeto político Pedagógico (PPP) é uma possibilidade para a comunidade escolar se autoconhecer. Ao escrever sua história essa comunidade deixa documentado com clareza, suas práticas e formas de fazer ações e políticas educacionais na hora de lidar com o supervisor escolar.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A ATUAÇÃO PRÁTICA DO SUPERVISOR ESCOLAR

Para a formação continuada de boa qualidade Roldão (2004) propõe três princípios que asseguram o desenvolvimento profissional do professor, e entre eles estão: a necessidade dos professores terem conhecimento sólido no plano científico profissional; a necessidade de possuírem competência para ensinar de forma contextualizadas nas ações profissionais e competência de produzir conhecimento gerado pela ação e sobre a reflexão dela.

Art. 1º Cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 01).

Dessa forma, pode-se começar com a etimologia do termo supervisão, no latim vem de supervisionare, que significa olhar, manter a visão sobre alguma coisa (ABBAGNANO, 2007). O supervisor escolar é um professor que atua orientando diferentes equipes gestoras. Deve conhecer sobre as diferenças sociais e econômicas de cada comunidade escolar do setor que supervisiona. Uma forma de afastar esses profissionais do hábito de idealizar sua realidade na comunidade escolar. A Lei de Diretrizes e Base Nacionais da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 descreve no art. 64:

A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p.26).

Um dos primeiros registros legais da atuação do supervisor escolar no país foi em 1931, nesse período a função desses profissionais eram cumprir as normas prescritas pelos órgãos superiores. No começo o nome desse cargo era orientador pedagógico ou orientador de escola (ANJOS, 1988). No final da década 50 e começo da década de 60 por conta do acordo do Brasil e Estados Unidos da América para a implantação do Programa Assitencia Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE) foi descrito que a atuação do supervisor era somente controlar e inspecionar. Dessa forma o PABAE tinha como objetivo treinar os profissionais supervisores para garantir a execução de uma ação pedagógica de modelo tecnicista (ROLLA, 2006).

A titulação em supervisão escolar, começou no início dos anos 80, migrou da graduação em Pedagogia para cursos de pós-graduação Lato Sensu. Com o passar do tempo, o conceito de Supervisão Escolar torna-se assim, mais abrangente. “O papel do supervisor passa, então, a ser redefinido com base em seu objeto de trabalho, e o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e o aluno que aprende passa a construir o núcleo de trabalho do supervisor na escola” (MEDINA, 1997 p.22.). Porém o Decreto nº 5.586/75, artigo 7º, do estado de São Paulo, define essas atribuições, entre as quais destaca-se:

I- Orientar o acompanhamento, avaliação e controle das disposições curriculares na área de sua jurisdição(...) II- Zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular; (...) IV- Elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações; (...) X- Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar emanadas das autoridades superiores; (...) XI- Apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção (SÃO PAULO, 1975, p. 34-35).

Os supervisores educacionais, por meio de suas associações e somando acertos e erros, estão caminhando na busca de se fazerem sujeitos do processo histórico. De acordo com a Instrução Normativa SME nº 09 de 22/04/2019, artigo 21, compete a Supervisão Escolar supervisionar, por meio de visitas, as unidades educacionais autorizadas, verificando se está sendo cumprida a legislação vigente, e isso envolve orientação técnica e correção de falhas, registrando tal visita em Termo de Visita, dando ciência da situação da comunidade escolar (SÃO PAULO, 2019).

Assim os Supervisores que atuam no Departamento de Administração Escolar desenvolvem atividades de planejamento, assessoramento voltado mais para a área administrativa da Escola, tais como orientação no calendário escolar, controle da documentação relativa ao corpo docente, discente e demais funcionários, matrículas, evasão, transferências, quadro de recursos humanos e outras. (PELÓTAS, 2002)

Passou a ser uma contribuição importante do supervisor, manter as relações interpessoais de boa qualidade com a direção, coordenação pedagógica e toda a comunidade escolar, este profissional deve visar a promoção de uma Educação mais eficiente, que possibilite a formação de uma sociedade mais justa. Para tanto, o trabalho coletivo destes profissionais podem favorecer a elaboração dos projetos políticos pedagógicos (PPPs) da escola (MIZIARA, 2005).

É dever do supervisor sentir-se motivado e dar continuidade nesse processo de mudança, pois ele acompanha em cada escola, todo o processo de autorização e avaliação sistemática do funcionamento das Unidades Educacionais. A supervisão moderna caracteriza-se como orientação, ajuda não como inspeção ou fiscalização (ANDRADE, 1976), visto que, “o supervisor é o sujeito que deve fazer a leitura da escola na sua totalidade” (MEDINA, 1997, p. 18). Libâneo (2002) em suas idéias deixa claro a importância do profissional da Educação se ver como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor. Um profissional capaz de fazer a articulação entre equipe gestora e a comunidade escolar. E suas práticas devem estar pautadas no sentido de colaborar para o desenvolvimento individual, social, político e econômico, pois isso, reflete na construção de uma sociedade justa e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de pesquisa que norteou este trabalho foi: o autoconhecimento pode trazer benefícios para o desenvolvimento profissional do supervisor escolar? E de fato, a literatura apresenta que o profissional que domina essa habilidade pode distanciar a realidade das comunidades escolares que supervisiona da que idealiza. A formação docente acontece por toda a vida do professor, afinal, este é um profissional que todo tempo esta aprendendo novas formas de lidar com a diversidade e adversidades que o desenvolvimento profissional oferece para sua subjetividade. O docente que escolhe a formação continuada de supervisão escolar deve conhecer sua função e seu papel para Educação. Respeitar a realidade de sua clientela e entender que ambos podem ser parceiros na transformação que a Educação pode oferecer para a sociedade.

A escola é um dos lugares que oferece recursos para o ensino e aprendizagem da sociedade. E é nela que acontecem os primeiros contatos das crianças com a Educação institucionalizada e o convívio social com outras pessoas diferentes do convívio familiar.

Ela tem como responsabilidade oferecer a primeira formação acadêmica do cidadão e a forma como isso acontece vai refletir na realidade cultural e social que a comunidade escolar esta inserida, por isso, estas questões devem ser respeitadas e gerida por relações humanizadas e inclusivas.

Conhecer as equipes gestoras e respeitar suas diferenças é uma forma do supervisor estabelecer respeito em sua jurisdição. Afinal, as equipes cuidam da administração da escola e fazem parte da comunidade escolar. Estes profissionais podem descrever de forma mais clara qual a real situação da comunidade. Cada comunidade escolar possui realidades diferentes, faz-se necessário que o supervisor escolar a conheça e saiba de que forma pode cooperar com a orientação para a construção dos PPPs. Essa é uma forma de oferecer segurança para que a comunidade se sinta orientada e fortalecida na hora de lidar com as dificuldades e conflitos do dia a dia. Mais estudos sobre esse assunto se mostram de suma relevância para a Educação, pois a sociedade passa por transformações todos os dias. E o supervisor escolar deve estar pronto para acompanhar esse processo que está além do que ele possa controlar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANJOS, Almerinda dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.
- ANDRADE, Narcisa Veloso de. **Supervisão em Educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.
- BATISTA, Paulo Soares. Formação continuada em supervisão escolar. Ampliando possibilidades. **Rev. Educação, Ciência e Cultura**. Canoas v. 18, n.1, 2013.
- BELINKY, Tatiana. **Alegria**. São Paulo: Rideel, 2009.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Parâmetros **Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série)**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. Decreto 54.453, de 10 de outubro de 2013 – Fixa as atribuições na Lei de Diretrizes e Bases Nacional, na lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007 e na deliberação do CME nº 03/97. Na indicação CME nº 142/09. **Diário Oficial**. São Paulo, SP: Prefeitura de São Paulo, p. 1, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Lex: Diário Oficial da União, Brasília, p. 8 -12, jun/jul., 2 Trim. 2015. Legislação Federal.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 1 de 6 de abril de 2018. **Lex**: Diário Oficial da União, Brasília, p.1-4, mar/abr., 2 trim. 2018. Legislação Federal.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 01 de janeiro de 2002. **Lex**: Diário Oficial da União, Pelotas, p. 1-4, dez/jan., 1 trim. 2002. Secretaria da Educação de Pelotas.

ESPÍRITO SANTO, Ruy. Cezar. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Regina Vinhaes Gracindo. – Brasília: Universidade de Brasília, p.72, 2007.

GODOY, Herminia Prado; TAVARES, Raquel. Rocha. Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. **Rev. Unifal em Pesquisa**, São Paulo SP, v.6, n.2, p. 188-203, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6 ed. São Paulo: Cortez, p. 72, 2002.

LUCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes Editora, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo **Rev. das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MEDINA, Antonia da Silva – **Supervisão Escolar:** da ação exercida a ação repensada. Porto Alegre, p. 22, 1995.

MIZIARA, Isabel Cristina – Construir uma nova educação: desafio do Coordenador Pedagógico. **ABC Educativo**. São Paulo: n.46 p. 10-13, 2005.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Dom Quixote. Lisboa, Portugal, 1995.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança Educacional:** Um desafio para o supervisor escolar. 2006. 104 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Professor para que? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Discursos: perspectivas em Educação**, Lisboa, p.95-120, dez 2004.

SANTOS, Carla Cristina Sousa dos. **As Interferências das relações interpessoais da gestão escolar**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017.

SANTO, Ruy Cesar do Espírito. **Autoconhecimento na Formação do Educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

SÃO PAULO. Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975. Laudo Natel, Governo do Estado de São Paulo, no uso das atribuições e de acordo com a disposto no artigo 47 da Lei Complementar nº 114 de 13 de novembro de 1974. **Diário Oficial**. São Paulo, Governo de São Paulo. p. 2, 1975.

_____. Instrução Normativa SME nº 9, de 22 de abril de 2019. Dispõe sobre competências e procedimentos para a autorização de funcionamento e supervisão das instituições privadas de Educação infantil, nos termos da resolução CME nº 01 de 2018.

Secretaria Municipal de São Paulo. São Paulo, Prefeito de São Paulo. p. 16-18, 2019.

SOUZA, Léa Cristina Ribeiro de. **O papel do Gestor em relação à Comunidade Escolar.** 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. São Paulo, Lins, 2013.



A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ALFABETIZADOR NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



NARAIANA ALVES DE SOUZA SANTOS DIAS

Cursando segunda licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (2020).

RESUMO

A fim de se formar educandos que apreciem e compreendem o mundo da leitura e da escrita o presente trabalho fundamentado nas pesquisas publicadas por Emília Ferreiro, Phipplipe Perrenoud, entre outros tem como objetivo investigar a importância do ambiente alfabetizador nas salas de educação infantil e os benefícios que ele promove. Os autores trazem diversas contribuições para a prática do professor em sala de aula.

Palavras chaves: Ambiente alfabetizador. Alfabetização inicial. Professores alfabetizadores. Leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

Infelizmente, existem muitos professores de Educação Infantil que acreditam que as crianças de 0 a 5 anos não precisam estar inseridos em um ambiente alfabetizador, e que ele deve ser introduzido apenas no Ensino Fundamental I, o que é um grande equívoco.

Esse ambiente deve ser promovido desde a Educação Infantil, pois ajuda a criança a ficar mais preparada para o processo de alfabetização (que ocorre nos primeiros anos das séries iniciais, onde ela é alfabetizada).

O tema ambiente alfabetizador não é novo, mas ainda existem muitos professores que desconhecem esse tema, e, conseqüentemente, não sabem o quanto ele é importante.

As pesquisas publicadas por Emília Ferreiro (1986), Luiz Carlos Cagliari (1993), Macedo (2005), Maria da Graça Azenha (2006), Perrenoud (2000), entre outros vão dar

fundamentação teórica para este artigo, pois possuem contribuições importantes sobre o tema construtivismo, alfabetização e letramento (esses são os eixos dos ambientes alfabetizadores), além do papel do professor.

Este artigo tem como objetivo melhorar a prática de professores de educação infantil, clarear o conceito ambiente alfabetizador e seus benefícios.

A escolha do tema desta pesquisa foi feita após observação de alguns professores, que não aplicam na sala de aula o ambiente alfabetizador e desconhecem a importância do tema.

Primeiramente, será abordado o conceito de ambiente alfabetizador, depois a postura do professor. Em seguida, as formas incorretas e as corretas de se aplicar um ambiente alfabetizador, e, por fim, os benefícios que este ambiente proporciona.

O AMBIENTE ALFABETIZADOR

Os professores de Educação Infantil que atuam com crianças de até 5 anos têm como obrigação oferecer um ambiente alfabetizador. Maria da Graça Azenha (2006, p. 111) afirma:

[...] A necessidades de ambientes alfabetizadores é inegável. Num sentido amplo mostra a importância da convivência e da interação com práticas letradas e alfabetizadas. A observação de alfabetizados, atuando como leitores e escritores ensina muito.

A autora comprova que é importante sim promover um ambiente alfabetizador e que a criança aprende muito quando está inserida nele.

Segundo o Referencial Nacional da Educação Infantil (1998, p. 151), “[...] ambiente alfabetizador é quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar”. O ambiente alfabetizador permite que a criança participe ativamente das atividades propostas, como também afirma o Referencial Nacional da Educação Infantil:

[...] É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (1998, p.151).

Promover um ambiente alfabetizador proporciona contato com o mundo da com a leitura e a escrita para as crianças que já possuem alguma noção ou nenhuma noção do mundo letrado. Conforme afirma Emília Ferreira:

[...] Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que

terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes [...] Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (1992, p.23)

Com essa afirmação da autora Emília Ferreiro, fica evidente a importância de se promover um ambiente alfabetizador, principalmente para os alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com o mundo da leitura e da escrita.

O autor Cagliari (2001, p.39) afirma que muitas crianças “[...] não têm livros, nem revistas, nem jornais em casa e começam a se familiarizar com livros somente na escola”. Mais uma vez, afirma-se a importância do ambiente alfabetizador nas salas de aula de Educação Infantil.

Segundo Philippe Perrenoud (2000, p.71) “[...] Uma criança de quatro anos não compreende o que é exatamente o que significa ler, de um ponto de vista cognitivo, mas, às vezes, já tem uma representação da leitura e de seus poderes que ela confere.” O autor deixa claro que a criança já sabe o que significa ler mesmo ainda estando na Educação Infantil.

A autora Emília Ferreiro (1992,p.70) traz um outro ótimo exemplo com o mesmo assunto abordado anteriormente pelo autor Philiipe Perrenoud “[...] as crianças não chegam ignorantes à escola, ainda que não compreendam a natureza do código alfabético que esses conhecimentos (e não as decisões escolares) que determinam o ponto de partida da aprendizagem escolar.”

A POSTURA DO PROFESSOR NO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Esses dois autores comprovam que as crianças pequenas já compreendem o que é ler, já sabem que é algo importante, e nós professores devemos preservar e ampliar isso.

O ambiente alfabetizador vai ajudar muito nesta questão, mas o professor precisa “[...] Trabalhar a partir das representações dos alunos. ” (PERRENOUD, 2000, p.27), para que assim, as crianças possam interagir mais, além de construir conhecimentos.

O autor Paulo Freire (1996, p.24) confirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Muitos professores de Educação Infantil não promovem o ambiente alfabetizador, pois acreditam que ele deve ser oferecido a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental I, mas isso é um grande equívoco, pois no ambiente alfabetizador não se alfabetiza, conforme afirma a autora Emília Ferreiro (1992, p.39) “[...] deve-se ensinar a ler e escrever na pré-

escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. ” Fica evidente a necessidade de um ambiente alfabetizador e estimulador desde a Educação Infantil.

Segundo Emília Ferreiro (1992, pg.17) “[...] As crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização delas.” Isso, muitas vezes, porque o professor aposta em um método, como se isso solucionasse todos os problemas.

José Juvêncio Barbosa (1994, p. 139) afirma que “o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica”, pois cada criança é única, e o professor também precisa “[...] Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que “funciona” para um não “funcionará” necessariamente para outro” (PERRENOUD, 2000, p.61). O autor deixa evidente que não é impossível acreditar em métodos milagrosos, pois cada criança aprende de um jeito.

No ambiente alfabetizador o professor precisa “[...] Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que o calendário da instituição”. (PERRENOUD, 2000, p.61), para que assim, sejam respeitados os diferentes ritmos de cada aluno.

Respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem não quer dizer que o ensino será individualizado. O autor Lino de Macedo (2005, p. 110) afirma:

Pedagogia diferenciada não significa ensino individualizado. Trata-se de pensar maneiras, estratégias e recursos diferentes para tornar possível que na escola todos possam realizar seu percurso segundo suas diferentes características e ritmos de aprendizagem.

No ambiente alfabetizador, o professor deve também “[...] Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.” (PERRENOUD, 2000, p.27), os erros servem como pistas para o professor, por isso eles não podem se desconsiderados.

Para que o trabalho do professor possa ficar mais contextualizado e organizado, é necessário “[...] Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas.” (PERRENOUD, 2000, p.27).

FORMAS ERRADAS DE SE PROMOVER UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

Existem professores que afirmam estar oferecendo um ambiente alfabetizador de forma correta, mas isso não é verdade. Conforme cita o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. (1998, p.51)

Segundo Maria da Graça Azenha “[...] há uma interpretação restrita do conceito, que originou a construção de cenários para o uso da escrita: é como se a exposição de elementos escritos na sala de aula resolvesse “por si” a questão de interação da criança com o objeto.” (2006, p. 111). Os professores devem fazer com que a criança possa interagir com o mundo da leitura e da escrita, mas de forma significativa.

Nós professores devemos tomar muito cuidado com as leituras que fazemos na Educação Infantil, pois muitas crianças mesmo pequenas já apresentam sinais que não apreciam este momento tão especial. Cagliari (1993, p. 169) afirma:

Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar. Mas, se frustrarmos as crianças não lhes dando essa chance ou, pior ainda, se substituímos essa leitura gostosa por textos mal escritos, enfadonhos, estranhos, o que vamos esperar delas depois? Que graça tem a escola? Para que serve ler e escrever? Para reproduzir essas idiotices? Será essa a melhor maneira de se introduzir a criança na escrita e na leitura? Certamente que não! É de fato a pior maneira. Muito me admira a paciência que as crianças têm com a escola!... Será que a escola nunca refletiu sobre o que pensa uma criança quando compara as leituras que faz em casa, de revistas, e livrinhos infantis, com a leitura que a escola a obriga a fazer?

Os professores devem permitir que as crianças escolham de vez em quando o livro que elas queiram trabalhar, mas “algumas escolas têm bibliotecas e guardam os livros como se fossem pedras preciosas, trancados. Para que serve uma biblioteca de escola se os alunos tanta dificuldade em usá-la?” (CAGLIARI, 2001. P. 176). Os livros devem ser usados e apreciados pelos alunos, claro que o professor deve orientar para que eles tenham cuidado ao manuseá-los.

Existem diversas formas de se promover um ambiente alfabetizador de forma significativa para a criança. Segundo Maria da Graça Azenha “saber como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao sistema sistemático, essa é uma tarefa importante para dar maior significado ao ensino escolar.” (2006, p. 105).

No ambiente alfabetizador, “é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar” (CAGLIARI, 2001, p. 99). O professor deve valorizar as opiniões de seus alunos, pois assim, eles sentem que o professor gosta de escutar a opiniões deles.

O professor também precisa dar sentido ao uso da leitura e da escrita. Segundo Maria da Graça Azenha (2006, p. 112), “[...] a interação com a linguagem escrita deve ser mediada por alfabetizadores que deem sentido ao uso da leitura e da escrita”. Assim, a criança começa a perceber como é importante o uso social da leitura e da escrita.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) traz algumas sugestões que podemos trabalhar a fim de desenvolver um ambiente alfabetizador, como, por exemplo, fazer uso de atividades permanentes, realizar leituras diárias, jogos de escrita e de faz de conta. Tais atividades as crianças apreciam bastante e podem participar ativamente. A autora Emília Ferreiro afirma que devemos:

Permitir explorações ativas dos distintos tipos de objetos materiais que são portadores de escrita (e que, além disso, têm recebido nomes específicos: jornais, revistas, dicionários, calendários, agendas, livros ilustrados, livros sem ilustração, livros de poesias, livros de canções, enciclopédias, cartas, receitas, recibos, telegramas etc). (1992, p. 74)

A autora Emília Ferreiro nos trouxe diferentes tipos de textos que podem ser trabalhados em um ambiente alfabetizador, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil traz também diversas sugestões de textos que são adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

Alguns textos são adequados para o trabalho com a linguagem escrita [...] como, por exemplo, receitas culinárias; regras de jogos; textos impressos em embalagens, rótulos, anúncios, slogans, cartazes, folhetos; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.); convites; diários (pessoais, das crianças da sala etc.); histórias em quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas; contos (de fadas, de assombração etc.); mitos, lendas, “causos” populares e fábulas; relatos históricos; textos de enciclopédia etc. (1998, p. 152)

Quanto mais opções de textos, mais os alunos vão descobrir o quanto é importante conhecer diferentes textos, conforme afirma a autora Maria da Graça Azenha:

A confecção de listas, cartas, bilhetes, os registros de músicas conhecidas oralmente pela criança, assim como a audição de poemas e jogos verbais, acrescentam muitas outras oportunidades de criar bons contextos de uso da escrita e da leitura, geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem que se escreve. (2006, p. 104)

É fundamental que a criança tenha experiências com textos variados e diferentes gêneros textuais, conforme afirma também o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento. A seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com os diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários etc. são os modelos

que se pode oferecer às crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever. (1998, p. 151 e 152)

A autora Emília Ferreiro (1992, p. 46) afirma que “desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível”. É importante que o professor estimule o gosto pela escrita desde cedo nas salas de Educação Infantil.

No ambiente alfabetizador, segundo Luiz Maruny Curto, o professor também precisa:

Ler para as crianças, em aula, contos, poemas, avisos, notícias de jornal e todo tipo de texto é uma necessidade educativa. O professor, ao ler para as crianças, não apenas as põe em contato com textos escritos, mas também lhes oferece um modelo de como se lê. (2000, p. 125)

Podemos dizer que ao ler para as crianças, o professor está verbalizando o escrito, e a criança também precisa “ter acesso à leitura em voz alta de diferentes registros da língua escrita” (1992, p. 74), pois segundo o autor José Juvêncio Barbosa:

“O adulto mediador de leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano: a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais. ” (1994, p. 136).

No ambiente alfabetizador, é importante também que o professor faça papel de escriba conforma afirma Maria da Graça Azenha “ver o que é falado sendo registrado pelo professor, que, neste caso, faz papel de escrita, ensina muito sobre a relação existente entre a escrita e a fala”. (2006, p. 104). Quando é utilizada esta estratégia a criança começa a relacionar a letra ao som.

O professor por meio de diferentes leituras estimula a imaginação dos alunos, conforme afirma o autor José Juvêncio Barbosa:

“O adulto mediador de leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano: a trama do texto permite-lhe experimentar sentimento de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais. ” (1994, p. 136).

O ambiente alfabetizador é um espaço de muitas leituras, pois é um lugar que, segundo o autor José Juvêncio Barbosa (1990), tem como objetivo formar leitores que apreciem o mundo da leitura. Para isso, a criança precisa ter acesso à leitura de livros, músicas, poesias, leituras de professores e de crianças e entre outros textos que se tornem significativos para ela.

BENEFÍCIOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

As crianças que estão inseridas em um ambiente alfabetizador estimulante e apropriado na Educação Infantil, serão alunos que vão iniciar no Ensino Fundamental I em excelentes condições, pois eles tiveram contato com a leitura e com a escrita de forma prazerosa, sem obrigar-se, e puderam experimentar e manifestar sua curiosidade, conforme afirma a autora Emília Ferreiro:

As crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém se obriga a alfabetizar-se, mas onde se oferece todo tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita, avançam muito rapidamente e iniciam em excelente condições a escola de 1º grau. (1992, p. 49)

A autora Emília Ferreiro cita também que:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver o professor ler e escrever; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos diversos objetos. As repercussões deste tipo de pré-escola na alfabetização inicial, na escola de 1º grau, são enormes. (1992, p. 40)

Os benefícios que o ambiente alfabetizador promove são percebidos, principalmente, quando a criança começa a ser alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental I, pois ela já teve a oportunidade de participar de situações de leitura e de escrita. Mas, o processo de alfabetização da criança não se completa ao término do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Segundo a autora Emília Ferreiro (1992, p. 48) “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao final da escola primária”.

O professor de Educação Infantil precisa dar criar situações que seus alunos possam pensar participar e criar, pois segundo a autora Emília Ferreiro:

“Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escuta, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar seus próprios saberes a esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.” (2002, p. 36)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando ressaltar a importância do ambiente alfabetizador nas salas de Educação Infantil, a presente pesquisa fez-se por meio de revisão bibliográfica, e os diversos autores

pesquisados confirmaram a importância do ambiente alfabetizados e os benefícios que ele oferece aos alunos.

O professor tem um papel fundamental no ambiente alfabetizador, pois ele é um mediador e deve incentivar uma aprendizagem ativa, a fim de estimular o gosto pela leitura e pela escrita, não apenas nos anos escolares, mas para toda a vida do educando.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Alfabetização e leitura** - Coleção Magistério 2. Grau – Série formação do professor - 2ª ed. - São Paulo: Cortez , 1994

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Volume 3. Brasília, DF: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001

CURTO, Luiz Maruny; MORILLO, Maribel M.; TEIXIDÓ, Manuel M. **Escrever e ler – Como as crianças aprendem e como os professores podem ensiná-las a ler e escrever**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992

_____. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.**

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACEDO, L. de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos.** Porto

Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed,

2000.



AS MUDANÇAS HISTÓRICAS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA



NELIANE MARIA DE ARAUJO SOUZA

Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar um breve percurso da concepção de criança, a visão que a sociedade possuía em relação a esta fase do ser humano e as mudanças que foram sendo concebidas e estabelecidas com intuito de aprimorar o desenvolvimento desta criança. Este conceito se modifica de acordo com os ditames da sociedade. Os fatores presentes no contexto social influenciam a maneira de lidar com as crianças. Sendo assim, observase que a criança vivenciou diversas infâncias no decorrer da história, quando ela passa de um ser sem muita importância e evolui para um sujeito históricossocial. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema.

Palavras-chave: Concepção; Criança; Infantil.

INTRODUÇÃO

A literatura registra que as crianças foram tratadas de várias formas no decorrer dos anos. O conceito de criança variava dependendo dos costumes pertinentes à sociedade na qual ela estava inserida.

Na Idade Média, segundo Angela da Silva Soares apoiada em Ariès (1981), considerava-se criança o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade. O Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) define a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos. Sendo assim, o conceito utilizado para definir esta fase da vida do indivíduo, estão vinculadas às transformações sociais, culturais, econômicas observadas na sociedade.

Observa-se que, o espaço destinado às crianças bem como as condições estabelecidas para elas eram ditadas pela dinâmica social. As famílias não tinham autonomia para decidir a forma como lidaria com os filhos.

Até meados do século XVI, as crianças não eram um tema relevante para a sociedade e também para as famílias. Nessa época elas eram consideradas seres frágeis, não havia uma preocupação em cuidar da saúde destas crianças e isto culminava em altos índices de mortalidade, e por este motivo as famílias não se apegavam a seus filhos. A autora citada baseada em ARIÈS, (1981) relata que “... as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual...”. Quando elas conseguiam sobreviver eram separadas dos pais e entregues a famílias que se encarregavam de ensiná-lhes um ofício. Elas não vivenciavam os estágios da infância discutidos na sociedade contemporânea.

A partir do século XVII, com a reorganização das famílias, a sociedade mudou o olhar em relação às crianças elas eram vistas como um ser que precisava de cuidados. As famílias começaram a assumir o papel que a comunidade desempenhava e passaram a cuidar melhor das crianças. Houve uma preocupação em escolarizar esta criança, prepará-la para uma atuação futura na sociedade.

A revolução industrial trouxe significativas mudanças na vida das crianças. Quando as mulheres foram para o mercado de trabalho era preciso colocar estas crianças em um local seguro, criaram-se as creches, no qual as crianças eram guardadas para que as mulheres trabalhassem. Porém, em algumas situações elas acompanhavam os pais, a dificuldade financeira obrigava os filhos a trabalhar para complementar a renda da família.

Percebia-se uma marcante desigualdade social, as escolas no sentido educativo eram destinadas as crianças da burguesia. As crianças pobres iam para a escola com objetivo de moralizar o caráter a fim de se tornarem bons cidadãos.

AS MUDANÇAS HISTÓRICAS ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

No decorrer dos anos 80, os movimentos sociais no Brasil começaram uma luta pelos direitos das crianças como cidadã e imprimiram uma nova história para esta faixa etária. Conforme Almeida e Lara (2005, p.107):

A partir da elaboração do Estatuto, se estabeleceu os princípios de proteção integral à criança a qual passou a ser concebida como pessoa em fase peculiar de desenvolvimento e, portanto, pressupõe que tenham

prioridade absoluta. A regulamentação sob perspectivas mais amplas gera expectativas de uma Educação Infantil distinta daquela que vinha sendo desenvolvida até aquele momento, com base eminentemente assistencialista. A sintonia entre os avanços da Constituição e do ECA poderia ser o ponto de partida para a possibilidade de mudanças na Educação Infantil. (ALMEIDA E LARA, 2005, p. 107)

As transformações sociais, culturais e econômicas presentes na sociedade atual mudaram o olhar em relação à criança, hoje ela é concebida como um sujeito histórico social, com direito a voz e protegida pela legislação.

Nesta perspectiva, a Orientação Normativa nº 01 de 2013 da Prefeitura de São Paulo, relata que o trabalho pedagógico deve considerar a criança como:

Pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades enquanto “sujeito potente”, socialmente competente, com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, “verter e subverter as ordens das coisas”, refundar e ressignificar a história individual e social; como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis por meio da expressão e da manifestação nas diferentes linguagens e nos diferentes modos de agir, construindo seus saberes e (re) ensinando aos adultos a olhar o mundo com “olhos de criança.

A literatura registra as mudanças que ocorreram no decorrer da história, rompeu-se o modelo de criança incapaz, passiva e dependente. Atualmente a criança participa da construção de suas próprias vidas e também da vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Nesta mesma direção o RCNEI ressalta que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, Vol. 1, pag. 21).

Nunca se pesquisou tanto sobre criança, ela se tornou objeto de estudo de diversas áreas do saber. Os pesquisadores da sociologia, da antropologia, da psicologia tem se debruçado sobre esta temática e procurado entender e explicar como se processa o desenvolvimento das crianças em seus aspectos social, psicológico e cultural.

No entanto, apesar da sociedade modificar o olhar para a criança ainda se amarga uma triste realidade, percebe-se crianças em situações que comprometem o seu desenvolvimento psicossocial. São produtos de lares desestruturados gerando uma gama de crianças vitimadas pela violência doméstica, pelo abuso sexual, pela discriminação social e racial, pela cobrança excessiva do “vir a ser”. Todas estas situações indicam que

não se pode generalizar o termo infância, pois no contexto atual há crianças vivenciando distintas infâncias é o que ressalta Faria (2005, p. 72):

A “dupla alienação” da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho. (FARIA, 2005, p. 72).

A preocupação excessiva com o capital impõe um ritmo acelerado para as famílias e este fator influencia diretamente no desenvolvimento da criança há uma sobrecarga de atividades que prejudicam o processo de formação das crianças acarretando problemas de ordem psicológica e social.

Em contrapartida, as crianças das famílias pobres vivem em condições precárias, algumas são inseridas em atividades produtivas. Estas crianças amadurecem precocemente elas não tem tempo para brincar e estudar, e perdem este período da vida que é primordial para o amadurecimento das funções psicológicas, cognitivas e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro deste contexto, o docente pode intervir ao mostrar para estas crianças histórias que agucem a fantasia e instigue a imaginação. Trazendo para o mundo concreto por meio da contação de histórias fatos presentes no cotidiano desta criança. E neste sentido estimular a criança a expor os sentimentos e emoções represadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995. Scipione, 1995.
- ALMEIDA, S. V. de. LARA, Â. M. de B. **A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais**. Revista HISTEDBR. On-line. Campinas, 2005. Disponível em: <www.histedbr.dae.unicamp.br/art10_17pdf>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SOARES, A. da S. **Concepção de Infância e Educação Infantil**. Disponível em:

www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-educacao-infantil-1080579.html>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. (16a ed., A. Caetano, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília: Brasil, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96**. Brasília: SEB, 1996.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília, MEC/SEF, 1998.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DAHLBERG, G. MOSS, P. PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, A. L. G. de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, M. S.

(org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**.

Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GARCIA, W. et al. **Baú do Professor**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

GREGORIN, J. N. **Literatura infantil: múltipla linguagem na formação de leitores.**

São Paulo: Melhoramento, 2009.

MACHADO, A. M. **Balaio: livros e leituras.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

PSICOPEDAGOGIA, Associação Brasileira de. **Código de Ética.** Disponível em:

www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica. Acesso em: 08 jun. 2019.

SME/DOT. **Orientação normativa nº 01/2013: Avaliação na educação infantil:**

aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SUNDERLAND, M. **O valor terapêutico de contar histórias.** São Paulo:

Editora Cultrix, 2005.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias.** Rio de Janeiro: Conquista 1966.



OS JOGOS TEATRAIS: CONSTRUINDO APRENDIZAGENS



NIVEA BARRETO

Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins no ano de 2009; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Frei Francisco de Mont'Alverne, Professor de Educação Básica I, na EE Professor Joaquim Soares Santiago.

RESUMO

Este artigo se objetiva em retratar a importância de trabalhar em sala de aula com jogos teatrais como instrumento auxiliar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, pois por meio dos mesmos possibilita aos alunos a aquisição e ampliação de conhecimentos, a externar sentimentos, a por em prática habilidades, a aprender a conhecer, respeitar e aceitar a ideia do outro, a socializar e interagir, auxiliar na leitura e escrita, entre outros benefícios, proporcionando o desenvolvimento de um sujeito com capacidade de se inserir na sociedade de forma plena. O aluno em dias atuais precisa ser incentivado a frequentar a sala de aula e participar das atividades a serem propostas, portanto é imprescindível que os jogos teatrais façam parte da metodologia pedagógica dos professores, transformando o conhecimento a ser transmitido em saber significativo para o aprendente. Assim, o trabalho com jogos teatrais em sala de aula é um valioso instrumento mediador de aprendizagem que incentiva o aluno a participar de forma espontânea, para tanto o professor precisa ser inovador, pesquisador e flexível, para que possa propor atividades que possibilitem ao discente a participar na elaboração, construção e execução da atividade.

Palavras-Chave: Jogos Teatrais, Aprendizagem, Professor, Aluno.

INTRODUÇÃO

A criança antes de sua inserção no âmbito educacional aprende a ouvir contar e recontar histórias ou relatos de fatos vividos por seus familiares, o que lhe proporciona imaginar e criar todo um contexto histórico, cultural e social, auxiliando lhe na formação de conhecimentos que lhes servirão de base para o convívio social no qual se encontra inserido.

No decorrer da fase estudantil a criança passa a ter uma educação formal, a qual se consiste em metodologias pedagógicas que por vezes dificultam a compreensão e entendimento dos novos conhecimentos a serem adquiridos, proporcionando o desinteresse do aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Compete, portanto, ao docente a buscar novas metodologias que possam auxiliar e nortear os saberes a serem aprendidos.

Os jogos teatrais auxilia o despertar no aluno o interesse na realização de uma atividade no decorrer do processo de aprendizagem, pois por meio das mesmas possibilita ao aluno a construir saberes de forma prazerosa e subjetiva, explorando conhecimentos pré-estabelecidos, a expor ideias e descobrir e por em prática suas habilidades, ou seja, aprende a utilizar toda a sua gama de conhecimentos, os quais foram sendo adquiridos de forma formal em contato com os membros da sociedade familiar e social que se encontra inserido.

Assim, ressalta-se que o trabalho com os jogos teatrais proporciona ao discente a explorar e a conhecer a sua capacidade cognitiva, se adaptar, conviver com as indiferenças, socializar e a interagir, aceitar a opinião alheia, etc., ou seja, os jogos teatrais possibilitam ao aluno a aquisição e a exploração de conhecimentos e saberes de forma subjetiva.

Mediante ao exposto, questiona-se: Como os jogos teatrais podem auxiliar o aluno na aquisição e ampliação de conhecimentos?

As hipóteses apontam que trabalhar com jogos teatrais em sala de aula é imprescindível, pois o aluno traz consigo uma bagagem de saberes que foi constituída no decorrer de sua vivência familiar, contudo repleto de dúvidas e sentimentos incutidos. Portanto quando o aluno tem a oportunidade de ser o protagonista das ações a serem desenvolvidas para realizar uma determinada atividade, acaba por se entregar por completo, aprendendo a socializar ideais, a construir e mediar ações, entre outros benefícios que o auxiliarão em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo abordar a importância dos jogos teatrais na educação, pois esse valioso instrumento auxiliador possibilita ao aluno a adquirir novos conhecimentos e externar sentimentos, bem como a por em prática as suas hipóteses e saberes, vindo assim a ser o construtor de seu conhecimento.

Como objetivo específico, ser um norteador de atitudes e ações transformadoras das metodologias pedagógicas, que por vezes vivem condicionadas a sistemática tradicional de ensinar, facilitando assim ao docente a construir um novo olhar inovador e transformador do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, auxiliar o aluno a construir a seu próprio saber de forma consciente, subjetiva e prazerosa.

Para tanto a metodologia utilizada foi a de pesquisa bibliográfica de documentos como: livros, artigos, monografias e etc. disponíveis ou não na *internet*, descritiva de autores como: Neves (2006), Reverbel (2010), Spolin (2010 e 2012) entre outros que retratam o assunto de forma clara e objetiva, proporcionando uma melhor elucidação e compreensão a respeito do assunto.

OS JOGOS TEATRAIS E A APRENDIZAGEM

O homem, desde a pré-história, passou a viver e se relacionar com outros seres humanos e assim a formar um grupo social, denominado familiar, pois todos os membros possuem afinidades e desenvolvem sentimentos que vão conduzindo-os ao longo dos tempos.

Além, dos membros familiares, o homem passou a se comunicar e relacionar com outros membros pertencentes a outros grupos, e assim a sociedade foi sendo formado por grupos, com o mesmo propósito, o da sobrevivência.

Várias formas de comunicação passaram a serem desenvolvidas como desenhos, músicas, pinturas, esculturas entre outros que servirão para facilitar ao homem a relatar os seus feitos ou contar uma história para entretenimento. Para melhor enfatizar e dar a devida dimensão ao fato ou história, vários instrumentos passaram a ser utilizados, como: expressão corporal, objetos e etc.

Nesse ambiente de relatos e contação a criança, até os dias atuais, vai se envolvendo e aprendendo a respeito de si e do mundo que a rodeia, o que acaba por intervindo de forma positiva ou negativa em sua formação e na aquisição de conhecimentos, ou seja, formando a base de sua vivencia e experiências.

Devido às interferências que a criança sofre ao longo de sua vida, possivelmente pode desenvolver sentimentos que podem causar-lhes conflitos e dificuldades em expressar suas ideias e saberes, socializar, inferir, com autoestima abalada, entre outros sentimentos que ao longo dos tempos podem dificultar a sua plena inserção social.

No período escolar a criança traz consigo toda essa bagagem que dificulta a sua aprendizagem, aquisição de novos conhecimentos e na ampliação dos pré-existentes. Assim se faz necessário que o professor observe esse aluno para que possa auxiliá-lo em seu desenvolvimento, por meio de estratégias que possibilitem ao discente a extravasar sentimentos e expor ideias.

Para tanto, é necessário desde o primeiro contato uma conversa franca e sincera com o aluno, de forma a criar um vínculo, o que facilitará a comunicação. Assim, a comunicação facilitará no desenvolvimento de estratégias por parte do docente que auxiliarão no desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, recorrendo a Spolin que em seus escritos retrata que “as oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas verbais”. (2012 p.25)

Destaca-se que os jogos teatrais como estratégias são imprescindíveis, pois possibilitam ao aluno a externar o seu mais profundo sentimento, bem como a comunicar-se, ampliar e adquirir novos conhecimentos que nortearão a aquisição da leitura e escrita.

No âmbito educacional se torna possível e favorável o uso de jogos teatrais, uma vez que eles proporcionam ao aluno a externar sentimentos, habilidades, ampliar e adquirir conhecimentos, interagir, socializar, ou seja, por meio da representação teatral o discente pode por em prática de forma subjetiva e particular todos os seus saberes, os quais foram sendo adquiridos ao longo de suas vivências com a família, sociedade e na escola.

Trabalhar o jogo teatral com os alunos é de fundamental importância, pois desenvolve a liberdade com respeito ao outro. A minha fala começa quando termina a do outro. Com esse aprendizado vai percebendo que possuem direitos e deveres para a obtenção do sucesso em sua vida. Precisam estar aptos a trabalhar em grupo com a interação entre pares com a formação e apresentação da peça ao qual se propuseram a realizar.

A criança exercita o diálogo, o pensamento crítico, a forma de ver o mundo que o cerca com novas aptidões expectativas para sua realização pessoal e com um aprendizado prazeroso, manipulando saberes, fazeres, emoções, medos, frustrações. Quando representam podem ser o que quiserem, a imaginação transcende o real e os transportam para um novo mundo.

Os jogos teatrais não podem ser avaliados como um simples divertimento, mas “sim como complementos para a aprendizagem escolar, ampliando a consciência de problemas e ideias fundamental para o desenvolvimento intelectual dos alunos” (SPOLIN, 2012, p. 29). Assim, justifica-se a importância de desenvolver metodologias e atividades que envolvam os jogos teatrais na escola.

De acordo com Reverbel:

Propõe-se que a Educação promova conhecimento e a utilização do teatro como instrumento pedagógico auxiliando no processo ensino-aprendizagem na escola. O processo de desenvolvimento das capacidades de expressão é mais importante do que o produto final, motivo pelo qual não se deve enfatizar a avaliação de uma pintura, de uma dança ou de uma peça criada pelo aluno, mas avaliar seu modo de atuar, o que nos revela o crescimento gradual de suas potencialidades expressivas. (2010, p.22)

Neves vêm a destacar em seus escritos que: “[...] o uso dos jogos teatrais não só para o ensino do teatro em si, mas também vinculados à possibilidade de estimular as capacidades, competências e as habilidades cognitivas dos alunos” (2006 p. 88). A prática de uso dos jogos teatrais possibilita: o desenvolvimento da criatividade, a utilizar conhecimentos prévios, a formar novos saberes, melhora da autoestima, oportunizando a aprendizagem e a construção do próprio saber.

De acordo com Santos e Faria:

O jogo teatral pode colaborar na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente. Isso permite e suscita o envolvimento do grupo, a criatividade, o improviso e a intuição que são vitais para a aprendizagem. Assim o educando se torna o foco da aprendizagem. (2010 p. 4)

Ressalta-se que os jogos teatrais é um valioso instrumento que auxilia a aprendizagem dos alunos, pois possibilita ao aluno a empregar uma ferramenta, que ao longo de sua existência, aprendeu a utilizar de forma natural, subjetiva e livre: o próprio corpo. Assim, enquanto se expressa a criança vai se comunicando, entendendo e respeitando regras, a valorizar o trabalho em grupo, superar barreiras e problemas, a desenvolver valores, que servirão de base para sua aprendizagem em outras disciplinas, bem como no convívio escolar, familiar e social.

Na opinião de Spolin:

Os jogos tornarão os alunos mais conhecedores de si mesmos. Jogando, os alunos não irão adquirir apenas habilidades de desempenho, mas aprenderão também as regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura e construção de personagens. Por meio do jogo, eles irão desenvolver imaginação e intuição, e descobrir como se projetar em situações não familiares. (2012 p.24)

Sendo assim, elenca-se que o sujeito que se transforma, produzindo aprendizados de convívio que vão além dos rotineiros e costumeiros, acabam se conscientizando a respeito de sua importância na relação social que tem com outros membros como ser humano presente no universo social que se encontra inserido, bem como na busca de objetivos que o farão a se tornar um ser crítico com capacidade de modificar o mundo e o próprio futuro.

O professor como mediador de aprendizagens, tem por incumbência de propor atividades que envolvam a produção, elaboração e adaptação de textos que possam despertar no aluno o interesse em participar da atividade de forma livre e espontânea, lembrando sempre que cada um aprende ao seu tempo e a sua maneira de forma subjetiva.

O papel do professor na elaboração e mediação da atividade que envolva os jogos teatrais é importante, pois o docente elabora problema e incentiva o grupo a buscar a solução, visando à participação de todos, de forma que cada participante o faça de acordo com a sua função. Assim, o aluno aprenderá a conhecer e a trabalhar com várias situações que envolvem o comportamento humano, tais como: “limites, conflitos, medo, verdade, mentira, embaraços, aprende a expor suas ideias e pensamentos, conseguindo assumir seu autocontrole emocional de resposta, na impulsiva manifestação de raiva ou alegria, com a prática destas atividades de forma simples e prazerosa” (SANTOS e FARIA, 2010 p.6).

No decorrer do desenvolvimento da atividade com jogos teatrais, todos devem ser envolvidos de forma a perceberem o seu lugar na elaboração e planejamento, bem como no grupo como um ser participante ativo, com capacidade de entender a sua função e a do outro.

O jogo teatral é um instrumento pedagógico que auxilia, e muito, o processo de ensino aprendizagem, instiga à criatividade, o improviso, a intuição, fatores essenciais no espaço escolar para a aprendizagem dos alunos. Auxilia o aluno a ter autocontrole na hora de raiva, alegria, a criança começa a desenvolver habilidades para trabalhar as emoções.

Segundo Santos e Faria “Uma das principais contribuições dos jogos teatrais é que o aluno começa a compreender regras e a aprender se comunicar, pois são atitudes que contribuem para a inteligência, e são aprendizados que levará ao longo da vida” (2010, p.6).

Trabalhar com jogos teatrais em sala de aula pode ser benéfico ao aluno desde que o trabalho contemple uma série de ações que auxiliem e proporcionem ao aluno a ser o protagonista desde o planejamento a execução. Elenca-se que vários instrumentos e meios podem ser utilizados para nortear as ações dos alunos.

Os meios e ações que podem ser utilizados são: roda de conversa para estabelecer o tema a ser desenvolvido; pesquisa por meio da internet ou escolha do livro, que aborda o tema, para servir de base para o desenvolvimento da atividade; desenhar ou relatar a respeito do cenário e personagens; planejar as falas, situações e ações que envolvem a história; entre outros.

O importante é auxiliar e incentivar os alunos no desempenho e organização, a fim de possibilitar-lhes a por em prática todo o seu conhecimento, aprender a socialização e interagir com o outro, externar as habilidades, aprender a ouvir e a expor as suas ideias, etc. melhorando a autoestima e estimulando a criatividade.

Trabalhar com jogos teatrais em sala de aula incentiva a aprendizagem dos alunos, contribuindo para a sua autonomia, consciência crítica e desenvolvimento da leitura e escrita. De acordo com Spolin: “A utilização de jogos teatrais na sala de aula é uma proposta válida, pois, auxiliam o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos por meio do discurso, da escrita e de formas não verbais” (2010, p. 28).

As oficinas de jogos teatrais também podem favorecer a internalização de regras e trabalho em grupo, favorecendo o entendimento a respeito da importância de ouvir a opinião do outro. Além disso, de acordo com Santos e Faria “o jogo teatral pode colaborar na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo, o envolvimento em grupo, a criatividade, o improviso e a intuição que são vitais para a aprendizagem” (2010 p.6).

Portanto, os jogos teatrais devem ser desenvolvidos em sala de aula, como valioso instrumento por representar algo inovador para os alunos, favorecendo o crescimento pessoal e social.

Os jogos teatrais na educação necessitam ser aproveitado como instrumento articulador da aprendizagem, proporcionando um ambiente confiável e de respeito quanto às diferenças e potencialidades individuais, portanto, a atividade auxilia o desenvolvimento da subjetividade, percepção, habilidades natas e na aquisição de novos conhecimentos, responsabilidade, criatividade e a melhora do dialogo, tanto do educando como de toda a comunidade escolar. Assim, o acrescentamento do conhecimento cultural e artístico possibilita um trabalho ainda mais reflexivo sobre a sociedade na qual se encontra inserido, auxiliando na formação de um sujeito ativo e conhecedor de suas capacidades e habilidades.

Em sala de aula os jogos teatrais devem ser usados como aliado a prática docente, sendo que como recurso pedagógico torna o processo de ensino-aprendizagem prazeroso, possibilitando a participação do envolvidos, além de ser uma forma de proporcionar um

ambiente agradável e ao trabalho em grupo, proporcionando momentos de aprendizagens por meio da socialização de diferentes saberes.

Promover uma atividade que envolva jogos teatrais possibilita estimular no aluno a improvisação, imaginação e a desenvolver as habilidades de comunicação, ou seja, o desenvolvimento global do aluno. Spolin relata que: “Se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (2010, p.3).

Sendo assim, o educando precisa estar consciente e disponível para receber este aprendizado. Com isso o educando desenvolverá uma maior capacidade individual para a descoberta teatral, pois o ato de experienciar estará desenvolvendo sua expressão criativa. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Segundo Spolin: “Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida” (2012, p.27).

Os Jogos Teatrais promove um relacionamento do sujeito com a sociedade que se encontra inserido, bem como com o mundo, sendo importante desenvolver a intuição, a emoção, a sensação, a percepção e a razão, propiciando uma melhor maneira de se relacionar consigo e com os demais membros da escola, família e sociedade, favorecendo o crescimento de um cidadão com a capacidade de tomar decisões que poderão mudar o seu futuro e o da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se comenta que as escolas são as formadoras dos cidadãos do futuro, contudo a criança quando chega à sala de aula traz consigo uma gama de saberes que muitas vezes não são considerados pelos professores. Contudo, compete ao professor a considerar esses saberes, de forma a proporcionar ao aluno a ser o protagonista de sua aprendizagem.

O docente precisa estar atento ao seu aluno de forma a conhecer sua capacidade de aprendizagem, ou seja, possibilitar ao discente que externe e coloque em prática todo o seu saber. Nesse sentido, os jogos teatrais possibilitam ao professor a observar o aluno e compreender e entender como o mesmo constrói seus saberes.

Os jogos teatrais possibilitam a criança a aprender a se adaptar a determinadas situações por meio de seus conhecimentos, auxiliando-o a conhecer a si e os demais

membros que fazem parte do seu grupo estudantil, por intermédio de mediações e reflexões que vão sendo construídas ao longo do desenvolvimento da atividade.

Para tanto, se faz necessário que o professor seja pesquisador e transformador da realidade educacional, trazendo a sala de aula uma proposta que envolva os jogos teatrais, pois os mesmos possibilitam despertar no aluno o desejo em participar de forma espontânea e comprometida, beneficiando na aprendizagem e na construção de saberes.

O jogo teatral, se objetiva em deslocar a criança do jogo fantasioso subjetivo, para a realidade objetiva da cena teatral pela dinâmica que, na opinião de Koudela, “pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado)” (2004, p. 44). É uma ação que possibilita ao aluno a transformar em realidade a suas hipóteses e habilidades, que por vezes vivem no imaginário.

Assim, o aluno passa a ser um explorador de conceitos e construtor de saberes, ou seja, por meio dos jogos teatrais o discente transfere para a atividade todo o seu conhecimento e passa a ser um pesquisador de novos, o que possibilitará a entender a magia que envolve a escrita e leitura.

Os jogos teatrais são uma forma de comunicação entre o imaginário e a realidade, pessoal de cada um, ou seja, é uma linguagem que auxilia no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, aguçando o aluno a procurar novas formas de saberes que o auxiliarão a completar a atividade.

Portanto, trabalhar com jogos teatrais se torna uma ação que vai além das fronteiras sistemáticas educacionais, é uma ação transformadora que possibilita a construção de conhecimentos subjetivos para o aluno, e para o docente uma oportunidade de observar e verificar como ocorre a aprendizagem de seus alunos.

A contribuição dos jogos teatrais na educação é alcançada quando se possibilita ao aluno a ser o protagonista da atividade, a qual deve ser norteadada pelo docente, fortalecendo o vínculo, mecanismo essencial para a aprendizagem.

Em suma, trabalhar com os jogos teatrais em sala de aula é oportunizar a construção de saberes pelos alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, que servirão de base para a sua formação de cidadão com plenas capacidades de transformar a sua realidade e a do mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

KOUDELA, Ingrid Dormien, **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

NEVES, L. R. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva**. 2006. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85TQGF. Acesso em 06/12/2019.

REVERBEL, G. O. **Jogos teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão: Pensamento e Ação na Sala de Aula**. Editora Scipion. 2010.

SANTOS, N. R. O. e FARIA M. A. de. **Jogos Teatrais na Educação: Um olhar para uma Prática Libertadora**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 1 – nº 1 - 2010. Disponível em: www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/neuza.pdf. Acesso em 05/12/2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2012.



ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA



NOEMI FERREIRA GARCIA DE OLIVEIRA

Graduação licenciatura plena em pedagogia pela Universidade Unicid (2013); Especialista em Educação Especial com ênfase na área de Deficiência Auditiva/Surdez (2018) pela faculdade UNESP; professora de educação infantil fundamental I pela rede pública municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação atual caminha na perspectiva da Educação Inclusiva e os estudantes surdos também estão em escolas regulares. Para esse público o ensino da Língua Portuguesa passa a ser segunda língua e Libras assume a primeira língua sistematizada a ser ensinada. Os sistemas educacionais na atualidade enfrentam o desafio de promover educação de qualidade para todos os alunos considerando a singularidade dos mesmos. O propósito desse estudo é tecer reflexões sobre os métodos utilizados para alfabetização de estudantes com deficiência auditiva, percalços e desafios, em sala de aula de uma escola pública municipal de São Paulo. Configura-se como uma pesquisa de campo qualitativa, cujo instrumento de coleta utilizado foi observação da prática. Participaram do estudo seis estudantes do ensino fundamental I, II. Verificou-se que os entrevistados na prática não possuem interprete de sinais na sala Regular do ensino fundamental I, o que dificulta sua aprendizagem e que os estudantes necessitam de novos recursos e materiais pedagógicos que estimulem o interesse da turma de forma mais significativa. Os estudantes do ensino fundamental II por se tratar de uma Emebs eles tem uma Professora que tem o domínio da Libras, o que favorece a interação e compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula e os estudantes têm interesse em compreender a língua portuguesa e utiliza lá em novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como troca de mensagens no WhatsApp. Espera-se assim subsidiar e qualificar a ação docente para com os estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdos. Deficiência Auditiva. Alfabetização, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), garantiu que o acesso e permanência de pessoas com deficiência à educação fossem dados, preferencialmente, na rede pública de ensino. Essa diretriz foi uma das pioneiras e principais conquistas no que se refere à educação de pessoas com deficiência. A partir desta, outros ganhos importantes ocorreram tanto com relação ao ensino, quanto aos direitos humanos.

Essas leis, diretrizes e portarias que versam sobre inclusão de pessoas com deficiência, dentre elas auditiva e surdez (DA/S), na rede pública de educação do município de São Paulo, estão sendo cumpridas no que se diz respeito ao acesso e permanência desses estudantes, entretanto, o que significa, de fato, incluir um estudante Público alvo de educação especial (PAEE) em classes comuns das escolas regulares de ensino?

Na rede pública municipal de São Paulo existem escolas de educação especial para surdos, cujo atendimento é completamente direcionado e adaptado às necessidades desses estudantes, com turmas reduzidas e educadores especialistas. Por outro lado, a realidade nas escolas regulares nem sempre favorece a plena inclusão e adaptação dos recursos necessários aos estudantes com DA/S, uma vez que, muitas vezes não é possível atender suas especificidades, ainda mais em turmas tão numerosas. Embora haja uma colaboração de grande importância dos educadores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), há ainda um longo percurso até que as escolas de ensino regular promovam a verdadeira inclusão desses estudantes.

Sabe-se que um estudante que apresente perda auditiva, em menor ou maior grau, exigirá recursos diferenciados para que consiga se comunicar e socializar e, a partir daí, acessar o currículo. Para os surdos a Libras passa a ser a primeira língua e o Português na modalidade escrita passa a ser a segunda.

Nesse contexto, é necessário entender como se dá os métodos de alfabetização desses estudantes, como é feita essa aprendizagem, os recursos que são utilizados e os processos para a intervenção pedagógica.

Por isso esse trabalho visa tecer reflexões sobre os métodos utilizados para alfabetização de estudantes com deficiência auditiva, percalços e desafios em salas de aula das escolas públicas municipais de São Paulo.

¹Pesquisa desenvolvida junto ao curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva e Surdez, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp),

Núcleo de Educação a Distância (NEaD), como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva.

OBJETIVOS

Esse trabalho tem o objetivo de tecer reflexões sobre os métodos utilizados para alfabetização de estudantes com deficiência auditiva, os percalços e desafios em sala de aula das escolas públicas municipais de São Paulo.

REVISÃO DE LITERATURA

Segundo o Livro *Leitura e Surdez* a leitura que é feita pelo aluno com D.A ela deve ser compreendida e não decodificada (como era feito anteriormente através de palavras com estruturas frasais com graus de dificuldades crescentes e que pela falta de conhecimento da Língua portuguesa os estudantes só decodificaram os símbolos gráficos, Mas não entendiam o que liam).

Fulgêncio e Liberato (2001,2003) consideram a leitura como resultado da interação entre informações constantes no texto (informações visuais) e informações que o leitor traz para o texto, ou seja, o seu conhecimento prévio (informações não visuais).

Para os autores o conhecimento prévio que o leitor tem sobre a língua, o mundo, o faz prever e a fazer inferências, a dar sentido ao texto.

Nos primeiros anos do Ensino fundamental (etapas de Alfabetização) a elaboração de previsões sobre o texto pode ocorrer a partir das ilustrações, o que desperta interesse nas crianças (Kleiman 1998).

Além do conhecimento prévio é necessário estabelecer objetivos claros para a Leitura. A meta deve ser a compreensão, e a relação com a escrita ser a mediada pela Língua de sinais (Svarthocm 2008). O autor sugere que a criança não procure nos textos palavras isoladas, para a autora o sentido é Expresso, nos textos por palavras que se combinam para formar orações, parágrafos e é o sentido dessas unidades maiores que a criança tem de captar, compreender, ensinar a leitura para as crianças surdas significa ensina-las a achar o sentido.

Passando pela educação Infantil SVARTHOLM (1997-1998) destaca a importância de se ler para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar. Pode se contar uma história na

língua de sinais e mostrar a escrita e as imagens para as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de lerem sozinhas.

Quando começam a ler, elas leem o texto junto com o professor e explicam o conteúdo na língua de sinais. Recomenda-se que o texto usado deve ser interessante, divertido ou estimulante para elas.

Fernandes (2003) recomenda que a aprendizagem da escrita pelos surdos se processe mergulhada em práticas significativas, por práticas significativas a autora se refere ao uso de a escrita em situações que façam sentido para os alunos.

(Fernandes, S.2011) lembra que os sujeitos surdos estabelecem com a escrita, uma relação de natureza essencialmente visual e que a internalização dos sentidos depende da mediação de uma língua de modalidade visual-espacial como a Língua Brasileira de Sinais (Libras). E que os textos disponíveis são pontes e o professor é o mediador. E que a mediação do professor Bilíngue é de suma importância no processo da aprendizagem da língua portuguesa escrita, conduzindo o aluno com D.A em suas hipóteses e descobertas, e que se deve imergir em práticas sociais de leitura e escrita.

A meta no ensino da linguagem escrita para as crianças surdas deve ser a habilidade de produção de textos e se deve trabalhar com as interações na língua de sinais. Através da Língua de Sinais o professor deve estabelecer relações entre o conteúdo do texto, e que as crianças tenham acesso ao texto escrito e Expresso e Libras, dessa forma serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa e elaboração, hipóteses sobre a escrita “as hipóteses serão visuais” (PEREIRA 2011).

Há que se pensar também no que Chacon e Pedro abordam sobre os impactos dos avanços tecnológicos na educação. Os autores evidenciam possibilidades de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares. Os professores além de explorar sites e softwares, podem também orientar os alunos na realização de pesquisas na internet a fim de enriquecer o processo de alfabetização e letramento.

Ao utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação como recursos pedagógicos, deve se pensar em utilizar os recursos de forma correta como selecionar os conteúdos conforme os objetivos de aula e estabelecer estratégias que possibilite os estudantes a compreender os assuntos propostos e a realizar as atividades com êxito.

Deve se pensar em mudanças comportamentais do jeito de se ensinar tradicionalmente e explorar novas tecnologias de forma desafiadora a fim de que o estudante se sinta interessado em participar e interagir cada vez mais nas aulas e

atividades, e para ocorrer esta proposta pedagógica os alunos devem ter conhecimentos básicos de informática para que utilizem variados sites e softwares educativos.

Para o conteúdo ser significativo cabe ao professor debater com o aluno o quanto determinado tema é relevante para a vida do estudante, que valorize seu conhecimento prévio e que contextualize historicamente, ou seja, que tenha significado para esse estudante, que faça parte da realidade dele como base para a aprendizagem.

Entende ser que não são apenas os sites educativos ou software que podem ser utilizados em sala de aula, o que o torna um recurso pedagógico será a atribuição de objetivos a serem alcançados a partir de um determinado conteúdo. Segundo (MATTAR,2010, p11)” Tem que se analisar o que tem de pedagógico em um game comercial específico, e o que é possível ensinar e aprender com ele”.

Quanto ao ensino aprendizagem da escrita, segundo o livro ensino aprendizagem da escrita por muito tempo a escola ignorou as especificidades dos alunos surdos e insistiu em trabalhar com eles da mesma forma que com os ouvintes.

Os alunos ouvintes ao entrar na escola, já tem o domínio da língua portuguesa na modalidade oral e este entendimento vai facilitar o processo da aprendizagem da escrita.

Em contra partida os alunos surdos em especial os filhos de pais ouvintes chegam à escola sem uma língua constituída com base na qual possam se orientar na aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, esta diferença não tem sido levada em conta na educação de alunos surdos.

No ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para os surdos, assim como para os surdos, assim como para os ouvintes predominou até recentemente (e ainda em muitos lugares predomina) a concepção tradicional, onde a escrita é considerada transcrição gráfica das unidades sonoras, como aponta Ferreiro (1995).

Nesta concepção tradicional há a preocupação em converter unidades sonoras em unidades gráficas e nesse sentido a discriminação perceptiva é colocada em primeiro plano.

Segundo Ferreiro, pressuposto subjacente a esta prática é o de que, se não há dificuldade para discriminar visual ou auditivamente, não deveria haver dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o visual.

Reverendo as concepções do ensino da língua portuguesa escrita para os estudantes surdos, a adoção da concepção de escrita como transcrição de unidades sonoras ao ensino de crianças com deficiência auditiva/ surdez levou os profissionais a investirem em intensivo treinamento auditivo e de fala.

Treinava-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que seriam posteriormente trabalhados na escrita, com a intenção de se formar uma relação fonema-grafema. O professor selecionava palavras que contivessem as sílabas que ele queria ensinar, primeiro era trabalhada na forma oral, com o apoio do concreto, e depois por escrito, com o apoio de figuras (SÃO PAULO, 2009, PEREIRA, 2007, 2011 a).

Após a aquisição de algumas palavras escritas, o professor introduzia os alunos na produção de frases, começando por estruturas simples que obedeciam a ordem S (sujeito)-V (verbo)- O (objeto), passando depois para estruturas mais complexas.

Por meio da repetição e substituição, esperava-se que os alunos surdos aprendessem as estruturas frasais trabalhadas e que as utilizassem.

Com a preocupação de facilitar o acesso a língua majoritária (Língua portuguesa) os professores enfatizavam o ensino de palavras, e quando utilizavam textos, eles eram curtos, adaptados pelos professores que simplificavam e controlavam o uso de estruturas sintáticas.

Fernandes, S. (2003,2006) critica o ensino da escrita para alunos com deficiência auditiva/ surdez com base na oralidade, para a autora “a alfabetização, na sua acepção estrita, não é uma realidade tangível para os surdos, simplesmente porque a codificação e a decodificação pressupõem a habilidade de reconhecer letras e sons “. (Fernandes, S.2006, p.132).

A autora ressalta que os surdos não tem acesso a experiências auditivas que lhes permitam fazer associações entre fonemas e grafemas, é inadequado se pensar em ensinar-lhes utilizando-se os mesmos recursos e as mesmas estratégias pensadas para a alfabetização de ouvintes.

E não se deve alfabetiza los partindo de estratégias orais, a autora defende que se possibilite acesso a práticas de letramento, uma vez que estas práticas fornecem subsídios para discutir o processo de apropriação da escrita significativa, (Fernandes, S.2003).

Em contraposição ao ensino da escrita baseado na imitação, substituição e memorização mecânica, Fernandes, S.(2003) recomenda que a aprendizagem da escrita pelos surdos se processe mergulhada em práticas significativas, ou seja , ao uso da escrita em situações que façam sentido para os alunos, como textos e não palavras e frases.

A autora (Fernandes, S,2011) lembra que os sujeitos surdos estabelecem, com a escrita, uma relação de natureza essencialmente visual, sendo que a internalização dos sentidos depende da mediação de uma língua de modalidade visual -espacial como a Língua Brasileira de sinais (Libras).

Os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre os conhecimentos social, escolar e linguístico nas práticas de letramento e a sua apropriação pelos alunos surdos depende da mediação do professor.

Fernandes, S. (2011, p254) enfatiza que a mediação do professor Bilíngue é de importância fundamental no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita, “conduzindo o aprendiz surdo em suas hipóteses e descobertas, ao transitar no universo estrutural e conceitual de ambas as línguas, por imersão em práticas sociais de leitura e escrita”. Para a autora, escrita e língua fundem-se em um único conhecimento, vivenciado através da leitura.

Posição semelhante a de Fernandes é observado no trabalho de Macchi e Veiberg (2005), para as autoras a passagem da comunicação cara a cara para a comunicação escrita não necessita passar pela articulação oral das palavras.

Por meio da interpretação de contos na língua de sinais, na observação de vídeos, da aparição reiterada de certas estruturas sintáticas que figuram na literatura infantil, a criança surda vai progressivamente relacionando o significado do que percebe visualmente com as grafias que encontra nos livros.

A intervenção do professor competente na língua de sinais (ouvinte ou surdo) é indispensável nesta fase.

PERCURSO INVESTIGATIVO

A pesquisa foi coletada em duas escolas municipais sendo que a primeira foi na Emef João Dias, da região do Grajaú da Dre Capela do Socorro, com uma professora de SAAI e dois estudantes com deficiência auditiva leve e moderada do ensino fundamental.

A segunda escola pesquisada foi a Emebs Neusa Basseto, na região da Mooca da Dre Penha com quatro estudantes do nono ano do ensino fundamental II.

É importante apontar que esta pesquisa está vinculada ao Projeto Integrado de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: política educacional, ações escolares e formação docente”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 1.939.831, cujo parecer é de nº 64353216.6.0000.5406 datado de 23/02/2107.

OS AGENTES PESQUISADOS

Participaram da pesquisa dois alunos da sala de Recursos Especiais (SAEI) do período da tarde da Emef João Dias, e na segunda amostra quatro estudantes do nono ano sendo 3 meninos e 1 menina da Emebs Neusa Basseto do período da manhã.

INSTRUMENTOS

A coleta foi feita através de observação da prática pedagógica e questionários para os professores envolvidos.

PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

A coleta na Emef foi combinada com a professora do SAEI e com a direção da unidade escolar e foi feito a observação e registro das práticas pedagógicas.

A coleta na Emebs foi realizada no dia 09/11/2016, conforme combinado com a coordenadora pedagógica, com roteiro para observação da prática e questionário aberto para o professor.

PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram anexados ao questionário de observação e estudos no apêndice desta pesquisa e houve a transcrição das informações relatadas pelos professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos estágios de observação, na sala de SAEI com estudantes do segundo ano do ensino fundamental percebe-se que os recursos materiais e Humanos (intérprete) São insuficientes, pois a compreensão da leitura e a articulação com a escrita deve ser interpretada pela Língua de sinais (Libras), e a escola que foi pesquisada mesmo tendo estudantes com deficiência auditiva não possui intérprete de sinais em sala de aula, tal fato limita os estudantes quanto a tradução em tempo real dos fatos que ocorrem dia a dia em sala de aula, como por exemplo, de se contar uma história na língua de sinais e pedir que

o estudante reescreva o texto, estimulando-o a relacionar o conteúdo com o escrito em português.

As Unidades educacionais devem buscar a melhoria dos recursos na unidade, pois atualmente usam o mesmo material repetidamente (Emef), o que o torna monótono com o passar do tempo. Segundo relato da professora há pouco livros em Libras, Dvd, jogos de memória é um quebra cabeça já bem utilizado.

Quando o estudante começa a ler, leem o texto junto com o professor e ao explicar o conteúdo em Libras recomenda-se que o texto, os materiais que são utilizados sejam interessantes, divertido ou estimulante para os estudantes.

No segundo estágio na Emebs com os estudantes do ensino fundamental II a meta da aula de observação foi desenvolver a leitura e escrita do estudante, ela a professora interage constantemente com os educandos, tirando dúvidas e orientando quanto ao enunciado na elaboração das frases, estimulando a refletirem sobre o processo de construção da frase, realiza dramatizações com os estudantes para melhor compreensão, procura sanar dúvidas individuais, estabelece o diálogo com o grupo dando exemplos e escutando a opinião dos demais integrantes que interagem entre si, trocando experiências e ajudando um ao outro.

A professora explicou oralmente o tema a ser estudado através da Libras e utiliza expressões faciais, realiza a leitura oral na correção das atividades, simultaneamente com a interpretação de Libras, utiliza a soletração caso o estudante tenha alguma dúvida e utiliza materiais pedagógicos como apoio.

Nota-se que a ação da professora de retomar as informações do texto com os estudantes, estimulava-os a refletir sobre o processo de elaboração da frase, utilizando dados com expressões de tempo e ação, realizando dramatizações com os estudantes a fim de compreender os enunciados propostos.

Quando o conteúdo era explicado em Libras, estimula o trabalho em grupos, trabalha com a soletração quando se faz necessário a fim de que o estudante compreenda o que está sendo proposto nas atividades pedagógicas.

Na observação com os estudantes pode notar que o conteúdo da matéria de Língua portuguesa é traduzido simultaneamente em Libras aos estudantes, a organização em grupos é feita de maneira a fim de que haja o envolvimento de todos os participantes e a interação deles é contínua e produtiva, eles debatem sobre a proposta das atividades de sala de aula, questionam sobre o porquê suas respostas iniciais ao professor não era

considerado correto, após as explicações eles entendiam qual a melhor forma de resolver o enunciado e interagir de forma produtiva na execução das atividades pedagógicas.

Com isso a escola disponibiliza aos estudantes recursos materiais e humanos facilitadores para a aprendizagem e se preocupa em fazer adaptações curriculares a fim de se promover o conhecimento, focando os estudantes com deficiência auditiva/ surdez em suas estratégias de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas melhorias no processo de educação com os alunos com DA devem ser implementados: que as escolas tenham os recursos materiais e de intérpretes em sala de aula e os alunos que ainda não tenham conhecimento satisfatório em Libras que venham a ter acesso ao aprendizado de forma mais intensiva na própria escola, mesmo que seja no contraturno, pois os relatos dos professores conclui que muitos alunos não tem acesso a Libras fora do contexto escolar o que dificulta a sua aprendizagem já que não tem o domínio em Libras..

Entendo que a escola como articuladora do processo educativo deve criar condições para o avanço significativo de seus estudantes, a fim de que se tornem cidadãos autônomos, produtivos e conscientes na nossa sociedade com direito a uma educação de qualidade e de significância.

Melhorias devem ser implementadas no processo de alfabetização dos estudantes com deficiência auditiva/ surdez, como recursos materiais e humanos já apontados no estudo e pude observar que há professores comprometidos com seu trabalho, que se importam e buscam o melhor desenvolvimento para seus estudantes e que necessitam de apoio (interprete, tradutores)e materiais como recursos pedagógicos, treinamento para o uso das novas tecnologias.

Considero positivos a dedicação e o empenho dos professores que mesmo com poucos recursos buscam, pesquisam e traz para seus alunos novos desafios, buscam a diversidade de atividades a fim de que o estudante alcance os objetivos propostos que é a alfabetização deles.

Conclui-se que avanços significativos foram colocados à disposição dos educadores (TDIC) tecnologias digitais de informação e comunicação e que cabe tanto a escola fomentar essas inovação como o professor estar aberto em constante aprendizagem e evolução para que tenha as condições de ser o incentivador e mediador no processo de

alfabetização dos estudantes com D.A, para que professores e alunos desempenhem de forma ativa e interativa no processo ensino- aprendizagem, para que os métodos para o processo de alfabetização dos estudantes com D.A/surdez seja um desafio produtivo e prazeroso a todos os envolvidos na educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Carmi Ferraz e Mendonça, Márcia **Alfabetização e Letramento**.

BRITO, L.F **Integração social e educação de surdos**. Rio de janeiro: BABEL. Editora.

1999. Quadros, R.M. **A Educação de surdos; a aquisição da linguagem**. Porto Alegre

: Artes Médicas, 1997.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. SÃO

PAULO: Agir, 1990;

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, M. **A criança surda** SÃO PAULO: Plexus, 1997.

QUADROS, R.M. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre:

Artes Médicas, 1997.

SKLLIAR, C(org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre

: Mediação, 1999.

SOARES, M.A.J. L **A Educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados:

Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOUZA,R.M.**Que palavra te falta?** SÃO PAULO: Martins fontes,1998.

SKLLAR,C.**Um olhar sobre as diferenças** :Porto Alegre:Mediação,2010.

MOURA, M.C, CAMPOS, S.L;VERGAMINI,S.A(org.).**Educação para surdos ;práticas e perspectivas II.** São Paulo:santos,2011.



O ENSINO EM MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS



PATRICIA DE JESUS PESSOA

Graduação em Pedagogia pela Fundação Hermínio Ometto (2009); Especialista em Educação, pela Universidade da Cidade de São Paulo (2012) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- na EMEF Vila Munck no Município de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho nasceu da necessidade de explicitar a importância da Matemática através da resolução de problemas, auxiliando professores que atuam, principalmente no Ensino Fundamental I; compreender a origem e o significado dos campos conceituais, fazem com que o docente ofereça aos educandos diversas possibilidades de estabelecer mais relações matemáticas com as mesmas operações, desenvolvendo a compreensão dos conceitos. Importante salientar que explicitaremos as principais características da *Teoria dos campos conceituais* de Gérard Vergnaud, psicólogo francês, demonstrando com exemplos como se constitui cada campo (categoria) apresentada. Contudo, espera-se que educadores que trabalham, principalmente, com os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendam os campos conceituais dos estudantes em processo de escolarização e sua importância para a construção do conhecimento lógico-matemático, compreendendo a Matemática nas diversas situações do cotidiano.

Palavras-chave: Alfabetização Matemática; Resolução de Problemas; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Compreender a Matemática como um campo do conhecimento na qual os alunos devem construir conceitos a partir de resolução de situações-problema, deve ser o eixo principal para o educador que leciona para todos os anos do Ensino Fundamental.

Não existe um caminho que possa ser identificado como único para o ensino de qualquer área do conhecimento, mas sabemos que o ensino-aprendizado nessa disciplina precisa desencadear mudanças significativas em relação aos conceitos que a mesma possui, para tanto é necessário utilizar diversas metodologias de ensino possibilitando o melhor desempenho do trabalho em sala de aula.

Pode-se observar que muitas das dificuldades poderiam ser minimizadas, caso esses conteúdos fossem trabalhados de forma contextualizada, introduzindo conhecimentos que surgem da realidade ou do contexto social em que os mesmos estão inseridos, enfatizando que esta ciência é muito utilizada na resolução de diversas situações problemas do cotidiano.

Partindo disso, o principal objetivo desse trabalho é expor as principais características dos campos conceituais elabora por Vergnaud; procuraremos explicitar as principais características dessa teoria, para em seguida, apresentar, com exemplos, o significado de cada uma das categorias dos campos matemáticos que ele propõe.

Faz-se de suma importância ressaltar que procuraremos exemplificar atividades que auxiliem no progresso das aprendizagens dos alunos, podendo o educador enriquecer suas práticas com as sugestões apresentadas.

Sendo assim, apresentaremos alguns elementos que corroborem com a idéia da matemática ensinada através da resolução de problemas, para em seguida demonstrar, com exemplos, as principais características dos campos conceituais proposto por esse psicólogo francês, com algumas sugestões didáticas que proporcionem o avanço das aprendizagens dos educandos.

Sendo assim, apresentaremos um breve resumo sobre as principais características da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, exporemos as peculiaridades de cada hipótese de escrita dos alunos em processo de aquisição da língua escrita e por fim, sugerir algumas situações didáticas que proporcionem o avanço das aprendizagens dos educandos.

ENSINO-APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

É fato que a Matemática quando explicada através de um contexto, a partir de situações reais e significativas para os educandos, faz com que eles percebam a coerência entre os conceitos matemáticos e não é apresentado apenas como uma abstração.

Muito se tem observado que o ensino da Matemática em muitas unidades escolares, ainda é mediado por meio de aulas tradicionais, as quais não contribuem para a construção de saberes, que posteriormente, poderão ser utilizados na vida prática dos educandos.

A maneira tradicional de se organizar a matemática, em que há preocupação apenas com os conceitos e dados científicos, faz parte do modo de pensar dos matemáticos, presentes numa concepção internalista da matemática que privilegia a metodologia da ciência. Um dos desafios da matemática na escola é romper com essa concepção, pensando em outras formas de organizar o currículo, preocupadas com a matemática do cotidiano e principalmente com a metodologia do ensino.

Prevalece então, a matemática da utilização de métodos baseados na memorização e repetição, cujo lema é assim que se faz justificado pela repetição para a fixação; argumento este inválido, uma vez que a repetição leva à automatização, diferente do que se propõe na resolução de problemas: levar o aluno à experimentação, curiosidade, incentivando iniciativas de exploração e descoberta de conceitos.

No entanto, muito se tem falado na utilização da resolução de problemas no que se refere à Educação Matemática, metodologia de ensino esta que pode auxiliar significativamente na construção dos conhecimentos matemáticos, bem como no desenvolvimento cognitivo dos alunos, melhorando desta forma o raciocínio e capacidade de interpretação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível no início, no entanto é possível construí-la. Em muitos casos, os problemas usualmente apresentados aos alunos não constituem verdadeiros problemas, porque, via de regra, não existe um real desafio nem a necessidade de verificação para validar o processo de solução. (PCNS, 1998, p.41).

Partindo desses pressupostos, ensinar matemática, vai além de oportunizar problemas, mas sim de situações problemas que envolvam questões reais, para que o aluno aplique no seu cotidiano; aprender resolver problemas tem que ser uma habilidade

prática como qualquer outra na qual você aprende por imitação ou pela prática; para se tornar um bom “resolvedor” de problemas matemáticos, você tem que resolver problemas matemáticos.

Ensinar matemática então significa oportunizar os alunos a compreender a importância da mesma no cotidiano; uma das principais formas que o professor pode enriquecer suas aulas é fazer com que a matemática esteja presente em seu cotidiano, em situações reais, não ficando no campo da abstração. Situações na própria sala de aula fazem com que os educandos compreendam melhor a presença da matemática nas atividades humanas.

Outro procedimento didático que o professor deve sempre mostrar ao educando é considerar que as respostas apresentadas nas situações problemas podem ser mostradas de diversas formas, através de diferentes caminhos; não existe um único caminho para a resolução de uma situação problema, mas diferentes formas de pensar a respeito de uma situação que lhe é apresentada.

Faz-se de suma importância ressaltar que o trabalho em grupo, em dupla proporciona ao educando uma maior facilidade na aquisição/construção dos conceitos matemáticos, uma vez que é a partir da troca entre os pares que os educandos evoluem em seu processo de aprendizagem.

Para auxiliar o educador entender os diversos problemas matemáticos, nos apoiaremos na teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud (1987); em matemática esta teoria engloba as noções de campo aditivo e multiplicativo. Trabalhar nessa linha é oportunizar situações nas quais os educandos irão fazer mais relações matemáticas com as mesmas operações que são trabalhadas no ensino tradicional, desenvolvendo a compreensão dos conceitos. Podemos utilizar a teoria do campo conceitual para melhor organizar as situações didáticas no ensino de matemática, apresentando problemas que explorem os diferentes significados das operações no campo aditivo e multiplicativo.

O CAMPO ADITIVO

O campo conceitual das estruturas aditivas é o conjunto de situações cujo tratamento implica em adicionar ou subtrair agregado ao conjunto dos conceitos e teoremas que permitem analisar tais situações como tarefas matemáticas.

No que tange às categorias do campo aditivo, Vergnaud explicita a idéia da composição que consiste em um estado inicial (separar ou juntar), sempre com a mesma finalidade de obter uma terceira medida, ou seja, um estado final; As três medidas caracterizam três estados: inicial, intermediário e final.

Para ilustrar esse tipo de problema, podemos exemplificar com *“Lucas tem 20 bolinhas brancas e 10 azuis. Quantas bolinhas ele tem no total?”*; neste exemplo temos um estado inicial (20 bolinhas brancas), um estado intermediário (10 bolinhas azuis) para se chegar a um estado final (resultado de $20+10$).

Faz-se de suma importância ressaltar que o problema acima pode ter algumas variações como: *“Lucas tem algumas bolinhas brancas e 10 azuis, totalizando 30 bolinhas. Quantas bolinhas são brancas?”*; ou então: *“Lucas tem pote com 20 bolinhas azuis e brancas. Se 10 são brancas, quantas são as bolinhas azuis?”*. Podemos perceber que tanto na primeira, como na segunda situação-problema há a ideia de composição, porém com a busca do estado intermediário e a busca do estado inicial, mas sempre com a ideia simples de compor.

Já a ideia de transformação está associada a uma ação que transforma outra situação; estas podem ser transformações positivas (quando a ação é aditiva) ou uma transformação negativa (quando a ação é subtrativa). Um exemplo dessa categoria com a ideia de transformação positiva de um estado inicial pode ser observado em *“Mariana tinha 30 bonecas e ganhou 12 de sua tia. Quantas bonecas ela tem agora?”*; percebe-se que há uma ação (de ganhar) que transforma em outra situação (ter mais bonecas).

Importante destacar que pode haver variações também nos problemas de transformação, tanto positiva como negativa; no exemplo citado anteriormente de transformação positiva, podemos ter as seguintes variações: Variação 1- *Mariana tinha algumas bonecas, ganhou 12 de sua tia e ficou com 42 bonecas. Quantas bonecas ela tinha?* Variação 2- *Mariana tinha 30 bonecas. Ganhou algumas e ficou com 42. Quantas bonecas ela ganhou?* Importante observar que nas duas variações, a idéia é de acrescentar uma quantidade, transformando sempre um estado inicial.

Os problemas de transformação negativa de uma estado inicial, sempre propõe ao educando a idéia de tirar, transformando um estado inicial. Um exemplo para ilustrar esse tipo de problema: *Pedro tinha 40 bolinhas, mas perdeu 20. Quantas bolinhas ele tem agora?* Observa-se que tem um estado inicial, e há uma “transformação” negativa, uma vez que se tirou do que se tinha antes.

As variações também podem acontecer nesse tipo de categoria, mas a idéia de “*tirar*” continuará presente no problema. Vejamos: “*Pedro tinha várias bolinhas, perdeu 20 e agora tem 20. Quantas bolinhas ele tinha antes; ou então: Na semana passada, Pedro tinha 40 bolinhas. Hoje ele tem 20 bolinhas. O que aconteceu no decorrer da semana?*”

Podemos ainda ter os problemas de combinação de medidas, na qual temos a ideia de juntar duas medidas de naturezas distintas em um único conjunto. Aqui sempre teremos a idéia de juntar dois campos semânticos diferentes, como pode ser observado no exemplo a seguir: *Numa classe há 10 meninos e 18 meninas. Quantas crianças há ao todo?* Observa-se que há duas medidas diferentes “meninos” e “meninas”, mas ao juntar encontramos um ponto em comum “crianças”, formando um único conjunto, apesar das “medidas” serem diferentes.

As variações do problema também podem ocorrer, embora o conceito sempre seja de “juntar”, como em: “*Em uma classe de 28 alunos, há alguns meninos e 18 meninas. Quantos são os meninos?*”; ou “*Em uma classe há 28 alunos, 10 são meninos. Quantos são as meninas?*”. Percebe-se que nas duas variações há duas medidas distintas (meninos/meninas) que apresentam um ponto em comum (crianças).

E por fim, no campo aditivo, temos os problemas de *comparação* encerra basicamente três valores distintos: a medida de referencia, a medida referida e a relação entre ambas. As quantidades são comparadas com uma relação entre elas, podendo também ser negativa ou positiva, como no caso dos problemas de transformação.

Para exemplificar um problema do campo aditivo da categoria de comparação temos: *Paulo tem 15 carrinhos e Carlos tem 12 a mais que ele. Quantos carrinhos têm Carlos?* Percebe-se que a ideia é de comparação de duas quantidades e a relação entre ambas, como especificado no conceito anteriormente; também cabem aqui, as variações do problema, mas com a ideia de comparação, podendo ser: “*Paulo tem 15 carrinhos e Carlos tem 27 carrinhos. Quantos carrinhos a mais Paulo precisa para ter o mesmo que Carlos?*”; ou então: “*Carlos tem 27 carrinhos. Paulo tem 15 a menos que ele. Quantos carrinhos têm Paulo?*”

Importante salientar que os problemas de comparação também podem ter a natureza positiva e negativa, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Comparação positiva: *Juliana tem 10 bonecas e Maria tem 5 bonecas. Quantas bonecas Juliana tem a mais que Maria?*

Variação 1: *Juliana tem algumas bonecas e Maria tem 12. Se Maria tem 6 bonecas a mais que Juliana, Quantas bonecas tem Juliana?*

Variação 2: *Juliana tem 20 bonecas e Maria tem 12 bonecas a mais que Maria. Quantas bonecas tem Maria?*

Comparação Negativa: *Juliana tem 10 bonecas e Maria tem 15 bonecas. Quantas bonecas Juliana tem a menos que Maria?*

Variação 1: *Juliana tem algumas bonecas e Maria tem 12. Se Maria tem 6 bonecas a menos que Juliana, Quantas bonecas têm Juliana?*

Variação 2: *Juliana tem 20 bonecas e Maria tem 12 bonecas a menos que Maria. Quantas bonecas tem Maria?*

Em todas as variações acima, a ideia é de comparar duas medidas, como explicitado anteriormente e a relação entre ambas, podendo ser positiva ou negativa, mas sempre relacionando-as para chegar a um estado final.

É importante que o educador proporcione diariamente problemas das diversas categorias desse campo conceitual para que o aluno tenha diversas possibilidades de contato com situações problemas diferentes, o que leva à construção do conhecimento lógico-matemático mais amplo e significativo, uma vez que os conceitos serão construídos com um sujeito autônomo e com competências e habilidades para aplicar em situações do dia a dia.

Além disso, o trabalho com esses campos conceituais não devem ser explicitados aos alunos, nem seguir como um guia para os educadores, mas apenas uma maneira do educador compreender as diferentes formas de situações problemas que podem ser apresentadas durante o cotidiano em sala de aula, uma vez que mais importante do que conceituar é aplicar nas diversas situações que são apresentadas, enriquecendo suas aulas e variando as situações para que o aluno amplie seu conhecimento do mundo matemático.

Em suma, o campo aditivo compõe-se de diversas categorias, entre elas a de composição, transformação, combinação e comparação; a composição procurando, na maioria das vezes, um estado final de uma situação; a transformação, que procura-se um estado final através de uma ação; a combinação que refere-se a ideia de juntar duas medidas diferentes em um mesmo conjunto e por fim a comparação que tem a ideia de comparar duas medidas.

O CAMPO MULTIPLICATIVO

O campo conceitual das estruturas do campo multiplicativo envolve relações fixas entre variáveis, por exemplo, entre quantidades e/ou grandezas, buscando um valor numa variável que corresponda ao valor de outra variável; envolve ações de correspondência um para muitos, distribuição e divisão; os problemas do campo multiplicativo podem ser classificados como aqueles com a ideia de *proporcionalidade*, *organização retangular* e *combinatória*, como veremos a seguir.

Os problemas de proporcionalidade envolvem duas series proporcionais, isto é, existe uma relação fixa entre duas variáveis; para a resolução desses problemas, percebemos sempre a ideia do algoritmo da divisão e da multiplicação como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Exemplo 1: *Na festa de aniversario de Vitor, cada criança levou 3 refrigerantes. Ao todo 8 crianças compareceram à festa. Quantos refrigerantes havia?*

Exemplo 2: *Marta tem 5 selos. João tem 4 vezes a mais do que Marta. Quantos selos têm João?*

Nos problemas de proporcionalidade, também temos as variações, porém com a ideia de relação fixa entre duas variáveis presentes. A variação pode ocorrer de diferentes formas, como pode ser observado a seguir (variações das situações problemas citadas anteriormente): “*8 crianças levaram 16 refrigerantes ao aniversario de Carolina. Se todas as crianças levaram a mesma quantidade de bebida, quantas garrafas levou cada uma?*”; “*Numa festa foram levados 16 refrigerantes pelas crianças e cada uma delas levou 2 garrafas. Quantas crianças haviam na festa?*”; “*4 crianças levaram 8 refrigerantes para a festa. Supondo que todas levaram o mesmo número de garrafa, quantos refrigerantes haveria se 8 crianças fossem à festa?*”; e por fim “*João tem 12 selos e Marta tem a terça parte da quantidade do amigo. Quantos selos tem Marta?*”.

Os problemas de organização retangular são aqueles que se referem à organização de elementos em linhas e colunas ou envolvem uma análise dimensional (como a de área); para ilustrar melhor, observe os problemas “*Um salão tem 5 fileiras com 4 cadeiras em cada. Quantas cadeiras há nesse salão?*”; ou então: “*Calcule a área de um terreno que tem 3 metros de largura e 5 metros de comprimento*”. Nessas duas situações problemas observamos a procura de uma “área interior” para saber a quantidade que “cabe” dentro do espaço retangular, organizados em linhas e colunas.

Há variações para a primeira situação problema apresentada, podendo ser observada em: *Um salão tem 20 cadeiras, com 4 delas em cada fileira. Quantas fileiras há no total?* Ou então: *Um salão tem 20 cadeiras, distribuídas em colunas e fileiras. Como elas podem ser organizadas?* Observamos que nos dois casos, há a ideia de configuração retangular para encontrar a quantidade dos elementos propostos.

Os problemas de combinatória são aqueles que envolvem combinar diferentes elementos entre si; para ilustrar a definição desse problema podemos observar: *“Uma menina tem 2 saias e 3 blusas de cores diferentes. De quantas maneiras ela pode se arrumar combinando as saias e as blusas?”*; há aqui a variação de dois elementos (saias e blusas) e pretende-se encontrar a combinação entre esses elementos.

Aqui a variação também pode ocorrer, mas sempre com a ideia de combinar presente na situação problema, como pode ser visto em: *“Uma menina pode combinar suas saias e blusas de 6 maneiras diferentes. Sabendo que ela tem apenas 2 saias, quantas blusas ela tem?”*, ou então *“Uma menina pode combinar suas saias e blusas de 6 maneiras diferentes. Sabendo que ela tem apenas 3 blusas, quantas saias ela tem?”*; observe que nas duas propostas, a ideia é observar a combinação realizada entre os diversos elementos, podendo procurar a partir da combinação final a quantidade de elementos envolvidos, ou então a partir dos elementos encontrar a situação final.

É importante que o educador proporcione diariamente problemas das diversas categorias desse campo conceitual para que o aluno tenha diversas possibilidades de contato com situações problemas diferentes, o que leva à construção do conhecimento lógico-matemático mais amplo e significativo, uma vez que os conceitos serão construídos com um sujeito autônomo e com competências e habilidades para aplicar em situações do dia a dia.

Além disso, o trabalho com esses campos conceituais não devem ser explicitados aos alunos, nem seguir como um guia para os educadores, mas apenas uma maneira do educador compreender as diferentes formas de situações problemas que podem ser apresentadas durante o cotidiano em sala de aula, uma vez que mais importante do que conceituar é aplicar nas diversas situações que são apresentadas, enriquecendo suas aulas e variando as situações para que o aluno amplie seu conhecimento do mundo matemático.

Em suma, o campo multiplicativo possui três idéias principais que foram aqui apresentadas: *proporcionalidade*, que envolve relações fixas entre as variáveis; *organização retangular*, que se referem à organização dos elementos em linhas e colunas;

e por fim a *análise combinatória* que envolve combinações de diferentes elementos entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as principais características dos campos conceituais aditivos e multiplicativos para as aulas de Matemática aos alunos no processo de escolarização é de suma importância para os educadores que trabalham desde a Educação Infantil no sistema de ensino de nosso país.

Quando compreendemos como o aluno aprende, fazendo-o ser o centro da aprendizagem e mediando o conhecimento para que favoreça suas aprendizagens, observa-se um passo qualitativo para o ensino de matemática nos diferentes níveis da Educação Básica.

Explicitando as principais características da teoria dos campos conceituais de Vergnaud, pudemos perceber o quanto é importante o professor ter clara em sua prática o caminho que o aluno percorre no processo de construção do conhecimento lógico-matemático, através da resolução de problemas, uma vez que esta irá permear as atividades em sala de aula.

Mais do que identificar, é importante que o educador as compreenda para que possa mediar o conhecimento e fazer que os educandos avancem no processo de construção do conhecimento lógico-matemático, já que em todos os campos conceituais apresentados, partimos do pressuposto de que os alunos apresentam características que o levam à construção do conhecimento lógico-matemático.

Importante salientar que o educador deve entender que toda categoria dos campos conceituais tem sua especificidade, e os alunos pensam nas diferentes situações-problemas, fazendo-o construir seu pensamento e mediando nos conflitos existentes, já que cada situação problema apresenta a sua especificidade.

Quanto às situações didáticas sugeridas, é importante que o docente sempre enriqueça suas práticas em torno do lúdico, e a sistematização pelo algoritmo, não se faz sempre necessária, se o professor compreender que o aprendiz está em processo de construção do conhecimento.

Faz-se de suma importância ressaltar, como explicitado anteriormente, é importante que o docente sempre seja o mediador entre o objeto de conhecimento e a criança, fazendo-o conscientizar-se das diferentes situações-problemas, fazendo com que ele seja

o centro da aprendizagem, um sujeito ativo, que possui uma forma de pensar e que está em constante aprendizado.

Utilizando das principais ideias dos campos conceituais, compreendo as principais idéias das categorias dos campos apresentados e sabendo mediar o conhecimento diante de várias situações didáticas que permitam o conflito dos alunos, certamente o docente terá êxito na aprendizagem do ensino de matemática, fazendo com que haja o avanço das aprendizagens de seus educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Inep, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, Ensino Fundamental - Matemática: orientações para o professor**. Brasília: Inep, 2009.

BROITMAN, Claudia. **As operações matemáticas no Ensino Fundamental I: contribuições para o trabalho em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. (Nós da educação).

KRULIK, Stephen e REYS, Robert (org.). **A resolução de problemas na matemática escolar**. São Paulo. Atual, 1997.

POZO, Juan Ignacio (org.) **A solução de problemas**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

TORRES. I. R. **Os significados das operações de adição e subtração desenvolvidas em problemas por autores de livros didáticos, documentos oficiais e por professores**

dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2008. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2.008.

VERGNAUD, Gérard. **A criança, a matemática e a realidade** – Problemas do ensino da matemática na escola elementar. Curitiba: UFPR, 2009.



A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RAQUEL GALDINO MARTINS

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Metropolitana de Caieiras (2010); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Conchas,(2014) Especialista também em Psicomotricidade pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2017); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

A educação psicomotora é o começo do processo de educação infantil. As dificuldades de aprendizagem detectadas em uma criança podem ter como causa um desenvolvimento psicomotor defasado. O objetivo geral do estudo foi analisar a importância da psicomotricidade na aprendizagem nos anos iniciais. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura. A pesquisa foi realizada em bases on-line e em repositórios de universidades brasileiras. Os jogos lúdicos devem ser entendidos como práticas que promovem a aprendizagem e desenvolvem vários aspectos do ser humano, como o motor, o psicológico, o social e o afetivo. A ludicidade deve ser promovida através das atividades psicomotoras, em um ambiente agradável e motivador. Principalmente durante as aulas de Educação Física, o professor deve se desvincular da repetição mecanicista dos movimentos e priorizar atividades que desenvolvam corpo e mente, ou seja, o organismo de forma global. A brincadeira é um canal direto que a criança usa para exprimir seus desejos e emoções, sendo ferramenta muito válida durante as séries iniciais, período no qual a criança se vincula à sociedade.

Palavras-chave: Criança; Desenvolvimento Psicomotor; Educação Física.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma neurociência que transforma o pensamento em ato motor harmônico. (1) A educação psicomotora é o “ponto de partida” para o processo de

aprendizagem infantil. Comumente, se a criança tem dificuldades de aprendizagem é consequência de alguma deficiência no desenvolvimento psicomotor.

A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, entre outras. ⁽²⁾

A escola e o professor têm, principalmente nos anos iniciais, relevante papel, influenciando diretamente no desenvolvimento do aluno. No tocante à aptidão física, os profissionais podem utilizar jogos lúdicos e brincadeiras que estimulem diversos aspectos da criança, como o motor, o social, o afetivo e o cognitivo. ⁽³⁾

Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando 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. Brincando a criança torna-se operativa. ⁽⁴⁾

“Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma ‘atitude’ lúdica do educador e dos educandos. ” ⁽⁴⁾ O principal objetivo da educação psicomotora não é restrito ao conhecimento da criança sobre a visão que tem de seu corpo, não sendo apenas conteúdo, mas sim a descoberta de todo sistema corporal, formação de uma unidade organizada e instrumento da relação com a realidade. ⁽²⁾

Alves (2008.p.44), nos mostra que:

À medida que a criança experimenta várias situações que proporcionam o conhecimento total do seu corpo e de suas partes, permite uma comunicação com o meio, favorece a diferenciação das partes do corpo em relação umas às outras, o domínio do seu corpo, sua percepção motora, sua imagem corporal, enfim, é capaz de desenvolver progressivamente e consciência corporal e cria seu próprio conceito de cor.

O trabalho da educação psicomotora com as crianças deve prever a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através dessas atividades lúdicas a criança desenvolve suas aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. ⁽²⁾

Na prática, há que se observar o fato de que as crianças aprendem de modo mais satisfatório e eficaz através de jogos e brincadeiras. O contexto lúdico é fundamental para socialização do ser humano. Pelo jogo, há a construção de diferentes pontos de vista, elaboração de hipóteses e contextualização do espaço e tempo. O ato de brincar não pode ser visualizado como um ato de entretenimento, mas sim entendido como uma atividade que possibilita a aprendizagem de diversas habilidades, inserido em um ambiente motivador, aprazível e planejado para a educação infantil. ⁽¹⁾

METODOLOGIA

A metodologia utilizada no estudo foi a revisão de literatura. A pesquisa foi realizada em bases on-line como o Google Acadêmico e em repositórios de universidades brasileiras.

A exploração acadêmica norteou-se por artigos publicados entre 2007 e 2013; sendo realizada a coleta de dados entre fevereiro e outubro de 2016. As palavras-chave utilizadas foram: psicomotricidade, criança e Educação Física.

Para seleção das fontes foram considerados como critérios os artigos e estudos que abordam a educação psicomotora como base para a aprendizagem da criança.

Foram analisados e discutidos os estudos para atingir às conclusões esperadas através da proposição da pesquisa, abordando a importância da psicomotricidade na educação infantil.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Na década de 20 começaram a surgir estudos que abordavam o desenvolvimento humano. Estas investigações manifestaram-se quando a criança e o bebê passaram a ser estudados. Assim, começou-se a valorização do movimento humano e das ações relacionadas a ele, de forma que colabore para o desenvolvimento global infantil. Go Tani (1988) defende que esta modificação de pensamentos auxiliou na criação de um conceito sobre o desenvolvimento motor, sendo ele um ato natural e progressivo que ocorria sem a necessidade de uma preocupação específica, mas que a partir deste momento foi administrado em um ambiente onde fosse favorecido. ⁽⁶⁾

O desenvolvimento humano é um processo de evolução e modificação, seja no aspecto físico ou psicológico. Em cada etapa de vida, surgem características específicas, podendo ocorrer a aceleração ou o retardamento destes processos, dependendo da análise

de cada caso, de forma individual. A criança naturalmente sente a necessidade de explorar seu meio, adquirindo habilidades motoras, mentais e sociais básicas. (7)

A infância moderna é marcada por mudanças drásticas. Os espaços e a liberdade para as brincadeiras diminuíram de forma significativa, consequência dos processos urbanísticos que induzem à necessidade de segurança e ao crescente avanço tecnológico. A escola deve ser um agente atuante neste caso, não somente se preocupando na preparação profissional do indivíduo, mas também com outros aspectos como a autonomia, a criatividade e a crítica. (8)

A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996 NOS DIZ QUE:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade.

A psicomotricidade está presente nas mais diversas atividades motoras das crianças, o que contribui para o conhecimento e o domínio de seu próprio corpo. É um método indispensável para o desenvolvimento global e uniforme da criança, constituindo sua base fundamental de aprendizagem. (2). De forma conceitual:

A psicomotricidade envolve toda ação realizada pelo indivíduo; é a interação entre o psiquismo e a motricidade, buscando um desenvolvimento global, focando os aspectos afetivos, motores e cognitivos, levando o indivíduo à tomada de consciência do seu corpo por meio do movimento. (8)

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, AFETIVO, COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 0 A 12 MESES

A criança descobre o mundo através de seu corpo, explorando as mais diversas situações e através delas experimentando situações, percebendo o ambiente. À medida que a criança se desenvolve, quanto mais situações ela entra em contato, melhor para o controle de seu corpo, amplificando sua percepção. “Desde o primeiro dia de vida, a criança se desenvolve de forma contínua, e é pelo movimento que a criança estabelece as primeiras formas de linguagem. ” (8)

O gesto é o primeiro instrumento social de compreensão e expressão da criança. Ações como apontar, evocar, apanhar e começar a substituir o choro; a criança gesticula para exprimir situações e ações que ainda não consegue verbalizar, constituindo um importante modo de comunicação que antecede o vocabulário fonético. ⁽⁸⁾

Segundo Rodrigues (1989), durante a elaboração do “eu corporal” é interessante ver que para cada nova sensação há uma resposta motriz diferente, assim não é possível separar o psiquismo da motricidade. O desenvolvimento infantil está interligado com a maturação do sistema nervoso. ⁽¹³⁾

Os primeiros movimentos do bebê ocorrem por atividade reflexa, sobre o ambiente imediato, como reações à luz, ao toque, aos sons. O movimento voluntário, de forma primordial, ocorre através de movimentos rudimentares, com movimentos estabilizadores (controle da cabeça, pescoço e músculos do tronco), movimentos manipulativos (como agarrar e soltar) e locomotores (arrastar, engatinhar e caminhar). No domínio cognitivo, a criança utiliza as mesmas formas de comportamento que as demais pessoas usaram em relação a ela. Desde os primeiros dias de vida, as ações da criança possuem significado próprio dentro da sistemática de comportamento social, envolvendo posteriormente a fala. Para Piaget e Vygotsky a inteligência é a “capacidade de aprender sempre e renovar o conhecimento com base em novos conceitos, assim superando as novas situações. ” ⁽¹⁴⁾

É primordial entender o movimento da criança como linguagem, permitindo que ela seja livre dentro do ambiente, propiciando a ela a oportunidade de transformar, adaptar, interagir e criar. ⁽¹³⁾

Piaget assevera que “a afetividade e o desenvolvimento da inteligência estão indiciadas e integradas, no desenvolvimento psicológico, não sendo possível ter duas psicologias, uma da afetividade e outra da inteligência para explicar o comportamento. ” ⁽¹⁴⁾

O aspecto afetivo possui influência sobre a progressão intelectual, acelerando ou diminuindo o ritmo infantil, de acordo com os fatores externos proporcionados à criança. O processo afetivo é contínuo e inovador, onde os sentimentos estão ligados diretamente a valores sociais como a cooperação. ⁽¹⁴⁾

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, AFETIVO, COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 1 A 5 ANOS

A partir dos primeiros anos de vida a criança se desenvolve de forma contínua, e como visto, o movimento é uma das primeiras formas de linguagem. É pela motricidade que a criança descobre o mundo dos objetos, sendo o corpo o primeiro objeto percebido por ela. ⁽⁸⁾ “É no decorrer dos primeiros anos de vida que se procede às verdadeiras aquisições nos diversos domínios do comportamento (afetivo, psicomotor e cognitivo), visto ser a fase em que ocorrem as mudanças mais significantes. ” ⁽¹³⁾

Para Piaget, as fases do desenvolvimento cognitivo, de forma sintetizada, são estas:

Sensório motor ou prático (0 a 2anos): a criança conhece o mundo através das ações que ela exerce sobre determinados objetos e observa a reação destes. As ações são reflexos e manipulações. Pré-operatório ou intuitivo (2 a 6 anos): aparecimento da linguagem que representa imagens e objetos. O pensamento é intuitivo e egocêntrico. Operatório-concreto (7 a 11 anos): ainda necessita do concreto para fazer a abstração de seu pensamento. Operacional-formal ou abstrato (11 anos): a operação se realiza através da linguagem. O raciocínio acontece com o levantamento de hipóteses e possíveis soluções. ⁽¹⁴⁾

Com um ano e meio a criança utiliza o movimento e o tato; com dois anos ela desenvolve-se através da mímica, representando movimentos (barulho do motor, o movimento da direção do carro) sem executá-los. No terceiro ano já caminha nas pontas dos pés e salta. Assim, conquista sua autonomia, possuindo maior domínio da lateralidade. ⁽¹³⁾

De acordo com Piaget, “a criança de dois anos e quatro anos não forma conceitos, e sim pré-conceitos. Ela elabora informações a respeito do mundo, mas como ainda não consegue discriminar as propriedades dos objetos. ” ⁽¹³⁾

É importante ressaltar, que a partir do momento em que a criança é incluída no sistema escolar ela é modificada principalmente de modo emocional, transpondo o seio familiar e fazendo novas amizades. O período entre os 3 e os 6 anos é marcado pelo fortalecimento das capacidades motoras e psíquicas já adquiridas. ⁽¹⁴⁾

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano, em seus primeiros anos de vida, sistematiza conhecimentos através da busca por novas experiências. A educação psicomotora é um instrumento auxiliador neste processo, visto que desenvolve os aspectos motor, psicossocial e afetivo. Através dos jogos lúdicos a criança descobre seu próprio corpo.

Ao observar a criança em suas brincadeiras, é possível perceber se há algum desvio psicomotor. Portanto, os jogos e brincadeiras não devem ser entendidos apenas como práticas de entretenimento, mas sim uma forma de promover a aprendizagem de vários aspectos, principalmente se realizadas em um ambiente motivador e agradável.

A educação psicomotora proporciona que a criança consiga vencer diversos obstáculos, encontrando-se dentro do meio social. A brincadeira desperta o desejo de descoberta e exploração, sendo canal direto para que a criança possa exprimir suas mais variadas emoções. Durante as aulas de Educação Física o professor não deve pautar-se pela execução de movimentos mecânicos, mas sim pela exploração do corpo como um todo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4. Ed. São Paulo. Wark, 2008.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMES, Adriana da Conceição. **O brincar e a psicomotricidade**. 2007. 47 p. Monografia (Pós-graduação em Psicomotricidade) Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

Disponível em:

<<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ADRIANA%20DA%20CONCEI%C3%87%C3%83O%20GOMES.pdf>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2020

GONSALVES, Fátima. **Do andar ao escrever: um caminho psicomotor**. Cajam: Cultural RBL. 2010.

NICOLA, Monica. **Psicomotricidade Manual Básico**. Riode Janeiro: Revinter, 2004

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação nem enfoque psicológico.**

Petrópolis: Vozes, 2008

OTONI, Barbara B. Valle. **A Psicomotricidade na Educação Infantil.** 2008. Disponível em [www.psicomotricidade .com.br](http://www.psicomotricidade.com.br) Acesso em: 03 de janeiro de 2020

PORTAL. Mec.Gov. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Disponível em; WWW.MEC.GOV.BR ACESSO EM: 03 de janeiro de 2020

ROSSI, Francielli Santos. Considerações sobre a psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Vozes do Vale:** publicações acadêmicas, UFVJM, n.1, ano 1, 18 p., maio 2012. Reg. 120.2.095-2011 PROEXC/UFVJM. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf>>. Acesso em: 3 de janeiro de 2020.

SANCHES, Pilar Arnis, MARTINES, MARTA Rabadán. **A psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa.** São Paulo: Artimed, 2003.

SILVA, Daniele Araújo. **A importância da psicomotricidade na educação infantil.** 2013. 23p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Faculdade de Ciências da Educação e Saúde. Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4588/1/TCC%20-%20Daniele%20Araujo.pdf>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2020.



CONTAR HISTÓRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



REBECA TUNES FARIAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Salesiana de São Paulo (2012); Pós Graduação em Educação Infantil pela Universidade Cidade São Paulo; Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Arlindo Veiga, Prof^o.

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo contar histórias na educação infantil, podendo ser utilizado como recurso didático. O objetivo é refletir sobre a prática de contar histórias, realizada pelo professor no ambiente escolar de forma a contribuir para formação do aluno, despertando sua fruição literária. Através de estudos descobrimos os procedimentos utilizados e como devem ser mediados pelo professor, para que os benefícios obtidos pelos alunos sejam alcançados. Salientamos a importância de contar histórias como meio para despertar a curiosidade, imaginação, senso crítico e oralidade das crianças, com a intencionalidade de ingressar a criança no mundo leitor, aguçando o interesse pela literatura.

Palavras-chave: Contar histórias; literatura infantil; arte literária; educação infantil recurso didático.

INTRODUÇÃO

Entre as últimas décadas do século XX, seja por força de um modismo, ou por uma necessidade inerente ao homem de se comunicar por meio da fala estética, o contador de história voltou a aparecer em cena atuando artisticamente com a palavra (BUSATO, 2011). No âmbito escolar o ato de contar histórias surge pela necessidade de alfabetizar, ao ouvir histórias desde pequena, a criança entra em contato com o mundo da literatura e amplia seu universo cultural, assim, por meio do conhecimento da variedade de textos existentes,

adquirem formas próprias de interpretar o mundo (BRASIL, 1998). “A contação de histórias, permite ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca” (BUSATO, 2011).

Ao contar histórias, o adulto trabalha na criança o caráter, o raciocínio, a imaginação, a criatividade, o senso crítico e a disciplina, além de transmitir valores que são fundamentos universais que regem a conduta humana. A história traz o abstrato ao entendimento das crianças e as preenche de experiências novas para suas vivências, aumentando possibilidades dentro de seu relacionamento social (DOHME, 2000).

É ao livro que se atribui a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças, por isso a literatura é tão importante nesta fase, servindo como agente de formação ao cumprir sua função na sociedade, que está em constante transformação. Nesse sentido a escola se torna um lugar privilegiado, onde se devem proporcionar as bases para a formação do indivíduo. Por isso, a literatura estimula o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal, significativa e consciente (COELHO, 2000).

Ao considerarmos a literatura como arte, podemos refletir sobre o desenvolvimento da sensibilidade na criança, sendo um espaço de liberdade, imaginação e aventuras (PERROTTI, 2010). Também o ato de contar histórias é arte, pois, encanta, dá significado ao mundo que nos cerca e o materializa, dando forma às nossas experiências. A arte é a transformação simbólica do mundo, propicia a criação de um universo mais significativo e ordenado, a contação de histórias se configura como comunicação emocional, pois vibra com a vida assim como a arte (BUSATO, 2011).

Propomos uma reflexão sobre contar histórias na educação infantil como estratégia de ensino para promover o desenvolvimento integral da criança. Refletiremos sobre a literatura infantil e sua contribuição para a formação de seres conscientes da transformação da sociedade, levando em conta que a maior parte desse processo acontece na escola, e que o professor pode usar a contação de histórias como um recurso enriquecedor para a criança.

LITERATURA INFANTIL

Segundo Cademartori é na Idade Média que surge a literatura pedagógica, na cultura erudita os textos dos jesuítas eram exemplos, pois detinham o conhecimento. Ao

mesmo tempo surge a literatura oral, que através do folclore popular (a partir do século XVI), foi transmitida na forma de contos no qual o povo buscava solucionar suas crises em relação à opressão do momento histórico em que viviam (agravamento das contradições econômicas e Contra-Reforma).

Charles Perraut é frequentemente apontado como o precursor da literatura infantil. No século XVII começou a coletar contos populares, que antes eram endereçados ao público adulto, adaptando-os em uma nova versão para crianças. No entanto, desprezava o popular, explicitando em seus contos sarcasmo e ironia, mas preocupado apenas com os interesses pedagógicos burgueses colocava em seus contos propósitos moralizantes (CADEMARTORI, 2010).

No Brasil, a literatura infantil surge quando Monteiro Lobato percebe a ausência de livros de leitura dedicados à criança. Preocupado com essa necessidade dedica-se a escrever obras infantis, investindo assim progressivamente na literatura para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Lobato possuía um olhar crítico na realidade do país, “seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas, na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e preconceitos da situação histórica em que é produzida” (CADEMARTORI, 2010). Através de suas obras torna evidente às características da vida cultural brasileira.

Nesse contexto Lígia afirma que:

*Para ele o nacional deixa de ser pitoresco para ganhar tipificação humana em Jeca Tatu, personagem polêmica causadora de inúmeras discussões [...]
Passa a personificar a estagnação, o marasmo, a precariedade da vida nacional, a aceitação passiva das arbitrariedades do poder; o comodismo que prefere tudo perder antes de esforçar-se em uma tomada de posição.
(CADEMARTORI, 2010, p.51).*

A primeira obra infantil de Lobato, foi escrita em 1920 com o título de “A Menina do Nariz Arrebitado”, após dez anos remodela a história original e acrescentando algumas outras muda seu título para “Reinações de Narizinho”, obra conhecida por seus famosos personagens que vivem em um sítio chamado Picapau Amarelo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

A fusão entre o real e o maravilhoso não ocorre na primeira obra na qual fica claro a delimitação entre o mundo real e a fantasia, no entanto, ao publicar a versão definitiva (Reinações de Narizinho) percebe-se evidente a total fusão. Que mostra com clareza a evolução do pensamento e da arte de Lobato (COELHO, 2000).

No universo lobatiano o grande desafio dos personagens é o conhecimento, é por

meio dele que a moralidade tradicional é dissolvida e a inteligência é valorizada. A personagem que se caracteriza nesse contexto é a Boneca Emília conhecida por sua esperteza e inteligência um tanto maliciosa (CADEMARTORI, 2010). É o único personagem que evolui dentro do universo lobatiano, vive em tensão dialética, e o espírito de liderança a caracteriza, mostrando que ela mantém seus pontos de vista e opiniões. “E daí pra frente vai se definindo cada vez mais como porta-voz do autor.” (COELHO, 2000; 2010).

Além de Lobato, outros romancistas da década de trinta e quarenta compartilharam a evolução da literatura infantil brasileira, como José Lins do Rego, Luís Jardim, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Cecília Meireles entre outros. Eles recorreram ao folclore e às histórias populares, ou criaram narrativas originais. A atração pela produção de obras infantis aumenta quantitativamente, demonstrando que o mercado nesta época estava sendo favorável aos livros devido ao avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país. Desde a primeira obra de Lobato em 1920 até a década de 40 quando o modernismo encerrava seu ciclo, a literatura infantil, se fortalece e se integra definitivamente a cultura brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

LITERATURA INFANTIL NOS TEMPOS ATUAIS

Segundo Peter Hunt (2010), a literatura infantil pode ser definida como: “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo, hoje definidos como crianças.” Esta definição se confirma ao consultarmos Ligia Cademartori (2010), quando diz que a literatura infantil é caracterizada pela forma de endereçamento dos textos ao leitor, os elementos que a compõe devem estar de acordo com a competência leitora alcançada por seu destinatário, no caso à criança.

Peter afirma que a primeira distinção do termo literatura ocorre entre o que geralmente pressupomos ser e o que ela é em termos lógicos ou hipotéticos e que “para muitos leitores, não está claro que é difícil especificar se um texto é ou não “literatura” apenas por observá-lo. É mais importante o valor que se atribui a ele do que as características que possui.” (HUNT, 2010).

Se pensarmos na literatura como arte, podemos dizer que ela desenvolve em seus leitores a sensibilidade, que ocorre na criança quando ela aprecia o texto, no próprio ato de ler. Por serem processo de comunicação, os textos só se completam na interlocução, por isso a experiência artística não é só do autor que escreve a obra, mas também do leitor

(PAULINO, 1999).

Edmir Perrotti concorda com Paulino ao ver literatura como arte quando nos diz:

A literatura é um espaço de liberdade, imaginação e aventuras. Nesse sentido, não pode ser instrumentalizada para uma finalidade de ensino, como por exemplo, uma narrativa que tem como objetivo ensinar padrões éticos e morais. Essa preocupação em ser útil para a criança tirou a essência, o sentimento lúdico que é necessário à vida, já que para viver, é preciso reprimir, ou deixar reprimidos desejos e fantasias. A arte tem o papel de humanizar, fazer uma reconciliação com esse universo de sombras, desconhecidos, ameaças e perigos tão comuns durante a jornada infantil. A literatura permite vivenciar e superar medos, aflições e outras emoções [...]. O objetivo é fazer com que esse mundo interior de cada um, que é tão real e verdadeiro, dialogue com a arte, mais especificamente com a literatura. (PERROTTI, 2010, p. 17).

Para tanto, precisamos refletir sobre a escolha do livro que, como sabemos, aqueles destinados às crianças são pensados e escritos por adultos. Neles contém a concepção racional e ideológica do que o adulto pensa que deva fazer parte dos conceitos a serem adquiridos pelas crianças. Há livros que respeitam seu público permitindo ao leitor infantil a possibilidade ampla de sentidos sobre aquilo que lê, também estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, ao invés de deixá-la cercada pelas intenções do autor, cujo interesse pedagógico se sobrepõe ao literário (CADEMARTORI, 2010).

Lígia confirma isto quando diz:

Mesmo sendo inegável o vínculo estabelecido entre literatura infantil e educação, é importante ter clareza de que não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças. (CADEMARTORI, 2010, p. 8).

Ela aponta que a obra literária recorta o real, sintetizando através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. A valorização dos textos visual (imagens) e verbal, quando mantém interação entre si estimulam múltiplas percepções, possibilitando na criança diversos reconhecimentos e interpretações.

A literatura infantil oferece às crianças padrões de leitura do mundo, pois reordenam conceitos e vivências, através da aventura estética e do entretenimento que em potencial as obras transmitem auxiliam na relação entre a criança e o mundo em que vivem (CADEMARTORI, 2010).

Assim Coelho (2000) nos mostra que a literatura hoje, está atrelada ao fato de estimular a consciência crítica do leitor, desenvolvendo sua expressividade verbal, sua criatividade, fazendo-o observar e refletir sobre o mundo que o rodeia, para que se torne consciente da constante transformação da sociedade e seja capaz de participar ativamente desse processo.

O ENCONTRO DE CRIANÇAS E LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, a criança inicia seu processo de alfabetização e obtém o contato com a literatura, através da leitura (narrativa) feita pelo professor e pelo manuseio de diversos livros, a partir disso se constrói uma relação prazerosa entre a criança e o livro. O desenvolvimento linguístico das crianças ocorre quando há o contato com o maior número de situações comunicativas e expressivas tendo como ponto de partida à literatura.

Cabe ao educador mediar e conduzir momentos entre a literatura e a criança para que seu primeiro contato seja fator primordial que desperte a curiosidade, auxiliando na formação de seres reflexivos ao pensarem sobre a forma de viver e agir. Através da literatura a criança percebe-se em um universo de valores e a partir dele, pode estabelecer relações com sua forma de pensar e o modo de ser no grupo social o qual pertence, a literatura trabalha nas crianças questões éticas e formas de lidar com as emoções, contribuindo para a construção de sua subjetividade e sensibilidade (BRASIL, 1998).

Para que o contato com a literatura seja proficiente, Coelho (2000) propõe que haja a adequação de livros a cada fase do leitor. Nesse sentido ela considera as crianças entre um a cinco anos pré-leitoras. Na primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) a criança inicia-se no reconhecimento da realidade que a cerca, principalmente pelos contatos afetivos; começam a conquista da linguagem e passam a nomear o que está a sua volta. Por isso é muito importante à atuação do adulto, ao apresentar e nomear gravuras e objetos, proporcionando situações simples nas quais se pode fazer a relação entre os objetos e a criança. “Nessa fase que o mundo natural e o mundo cultural começam a se relacionar na percepção que a criança começa a ter do espaço global em que vive” (COELHO, 2000).

A segunda infância a partir dos três anos, é a fase em que inicia-se a predominância dos valores vitais e sensoriais e há o interesse pela comunicação verbal. Através do adulto, seja no ambiente familiar ou escolar, ocorre a orientação para a brincadeira com o livro, aprofunda-se a descoberta do mundo concreto e da linguagem, assim os livros adequados a essa fase devem propor vivências que retratem o cotidiano familiar contendo predominantemente imagens.

Ao lermos o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI)

confirmamos o quanto é importante à presença do adulto nessa fase:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto, já é uma forma de leitura. [...] Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com textos [...]. (BRASIL, 1998, p.141).

Porém a imagem fala tanto quanto as palavras, por isso é tão importante o livro com gravuras durante a infância, nessa fase o cérebro ainda é pobre de experiências e não dispõe de repertório necessário à decodificação da linguagem escrita. O conhecimento infantil se processa basicamente pelo contato direto da criança com o objeto e promove o encontro dela com imaginário literário (COELHO, 2000).

Segundo Nelly Novaes (2000), o contato com a literatura na educação infantil estimula o olhar da criança na estruturação de seu mundo interior em relação ao exterior que está descobrindo, estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção, concretiza relações abstratas, contribui para o desenvolvimento da capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõe o todo, estimula e enriquece a imaginação infantil potencializando sua capacidade criadora.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil nos aponta que a criança precisa ter acesso à boa literatura, assim estará em contato com informações culturais que alimentam a imaginação e despertam o prazer pela leitura. As crianças gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecer, de apreender seus detalhes e antecipar as emoções que sentiram ao ouvir pela primeira vez, evidenciando assim, que, quem escuta muitas vezes a mesma história constrói um saber sobre a linguagem escrita. Por isso a tarefa de contar histórias na educação infantil costuma ser uma prática diária e faz com que as crianças, desde pequenas, apreciem esse momento. Partindo desse pressuposto, podemos refletir sobre a prática de contar histórias como uma estratégia eficaz no processo de construção da criança.

CONTAR HISTÓRIAS COMO RECURSO DIDÁTICO

Segundo Cléo Busatto (2011), as histórias existem para serem contadas, ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade. Antes do século XXI, o contador de história propagou através da oralidade os mitos que fundamentavam sua cultura, mantendo vivo o pensamento do seu povo.

Atualmente o contador de história está inserido em uma cultura letrada, mediado

pelos diversos meios de comunicação. Apresenta performances elaboradas, domina técnicas e adota critérios ao selecionar os recursos que serão utilizados. O bom contador de história deixa a narração aberta, deixando o ouvinte interpretar o que é narrado, explorando sua imaginação de acordo com os seus referenciais internos.

De acordo com Betty Coelho (2009) o bom contador de histórias, precisa estar seguro, dominar e conhecer as histórias, as técnicas para contá-la e manter-se tranquilo, dessa forma agirá com naturalidade desenvolvendo a capacidade de atenção nos ouvintes. A criatividade é fundamental no momento de narração, pois não se pode proceder como se estivesse representando em um palco, é necessário estar consciente de que a história é importante, e que o contador é apenas o transmissor, narrando o que aconteceu e transmitindo pela voz, seu principal instrumento, as emoções de cada personagem.

Nesse sentido, através de Busatto, entendemos a técnica de contar histórias como:

[...] um recurso a ser aprendido, para, em seguida, ser esquecido. Pois, se contar histórias é uma arte, uma necessidade humana, então o artista da palavra materializada precisa ter um domínio profundo da técnica a ponto de interiorizá-la e não precisar conscientemente dela durante a sua apresentação. Nesse momento de fruição artística, o que transparece não é a técnica, mas, antes, a vida. (BUSATTO, 2011, p.35).

Betty Coelho (2009) nos mostra que por ser uma arte, contar histórias requer certa tendência inata, uma predisposição, em todo educador e em toda pessoa que se propõe lidar com crianças. O narrador deve ter compromisso com a história, enquanto fonte de satisfação das necessidades das crianças, pois a história prende a atenção, informa, socializa e educa, desse modo quanto menos for à preocupação em alcançar objetivos, maior a influência do contador de histórias. Quando as crianças escutam histórias desde pequenas, mais tarde se interessam por livros, descobrindo neles, histórias que eram contadas na infância.

Betty (2009) destaca que as histórias são um importante alimento da imaginação, pois permitem a auto identificação, favorecem a aceitação de situações desagradáveis e ajudam a resolver conflitos, por isso é uma importante fonte de prazer para a criança, contribuindo em seu desenvolvimento. “A contação de histórias possibilita ao sujeito que conta e ao ouvinte um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca.” (BUSATTO, 2011).

Para que haja o sucesso da narrativa, é fundamental a elaboração de um roteiro para que o narrador tenha segurança, garantindo seu melhor desempenho. Neste roteiro deve conter em primeiro lugar a escolha da história que deve estar de acordo com a faixa etária e os interesses em cada uma delas, levando em consideração a originalidade e a riqueza

do enredo.

Após a escolha da história, é necessário conhecê-la, captar a mensagem que nela está implícita e em seguida identificar os seus elementos essenciais, introdução, clímax e desfecho. Assim, o narrador escolhe a melhor forma de apresentá-la, que pode acontecer, como uma simples narrativa (técnica mais usada e tradicional), feita apenas por meio da voz do narrador e sua postura, concentrando sua força na expressão corporal; com o livro, pois há textos em que a ilustração é um complemento; com gravuras, quando o texto a ser apresentado não mantém correspondência com as ilustrações; com desenhos, que são feitos durante a contação, técnica usada no caso de histórias com poucos personagens e traços rápidos, aguçando a curiosidade. Há também a apresentação de histórias com interferências do narrador e dos ouvintes, que consiste em uma participação ativa dos ouvintes pela voz ou gestos (SILVA, 2009).

Ao refletir sobre a interferência que pode ser feita durante a narrativa, Edmir Perrotti traz a seguinte colocação:

Em uma história contada tendo o livro como suporte ou em uma contação sem a intermediação dele, é importante estar envolvido com a história e o contexto. Mais do que isso, é necessário que o narrador escute, preste atenção em seus ouvintes. Afinal, não é só o contador que desempenha esse papel. Cada criança tem a sua história, seu modo de interpretá-la e por tanto, pode querer comentar ou fazer uma nova versão. (PERROTTI, 2010, p. 16).

Assim Coelho (2009) nos relata que o narrador precisa gostar e se divertir com as crianças, narrar é uma interação integral, capaz de captar com sensibilidade a mensagem implícita na narração. É interessante destacar que não apenas as crianças, mas também os adultos podem encontrar a solução de alguns problemas ou conflitos em contato com as histórias.

O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS: TÉCNICAS E RECURSOS QUE PODEM SER UTILIZADOS

Segundo Bernardino e Souza (2011), se a contação de histórias for utilizada como um recurso didático pode favorecer de forma significativa o trabalho docente. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A contação no processo de ensino aprendizagem, desenvolve a responsabilidade e a auto expressão, dessa forma a criança se sente estimulada.

Os educadores devem perceber que “a ideia não é apresentar a leitura como ferramenta para aprender, mas como algo lúdico capaz de encantar e divertir. A aprendizagem nesse caso passa a ser um delicioso efeito colateral.” (ROJAS, 2010).

Para isso o educador necessita de uma formação básica pela qual adquire a capacidade de analisar e selecionar obras infantis que sejam interessantes ao público para o qual será direcionado, decidindo elementos que serão úteis para ampliação do conhecimento de seus educandos.

Ao contar história alguns aspectos devem ser considerados, como um espaço físico adequado, harmonioso e aconchegante, evitando locais onde possa haver a dispersão, é importante pedir para que as crianças se acomodem ao redor do contador. Fica a escolha dele contar as histórias em pé ou sentado, no entanto é importante manter uma postura corporal ereta e equilibrada, para que os movimentos enriqueçam a contação. É necessário estar atento à imitação de voz, respeitando o desenrolar da trama e as características dos personagens, isso faz com que a narração ocorra de forma natural aumentando a expressividade (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

Nesse sentido Bussato (2011) aponta para a facilidade de se contar histórias em pé, dessa forma permite a criação de imagens corporais, possibilita um contato visual “olho no olho” aproximando o ouvinte, envolvendo-o ao universo mágico da contação. A participação das crianças é importante, e deve ser direcionada e aproveitada no contexto das histórias, dessa maneira assumem um papel ativo, deixando de lado o antigo conceito onde a criança era apenas passiva em qualquer processo de aprendizagem.

A escolha da história é uma etapa fundamental, que deve ser feita cuidadosamente, contos, fábulas, declamar poesia, adivinhas, são alguns exemplos, analisar as possíveis intervenções com música, uso de fantoches e outros materiais, podem enriquecer o momento e devem ser providenciados antecipadamente (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

Ao término da contação é importante que as crianças apresentem suas dúvidas e opiniões sobre a trama e a forma como foi narrada, pois a história permanece na mente da criança, que a incorpora aumentando sua imaginação. Por isso se faz necessário propor atividades espontâneas, subsequentes à narração, pois, enriquecem e funcionam como um agente desencadeador de criatividade. Há vários tipos de atividades que se pode realizar a partir da história contada, pois, a história não acaba quando chega ao fim. Temos como exemplo, o uso da dramatização, pantomima, desenhos, recortes, modelagem, dobraduras, criação de textos orais e escritos, brincadeiras, construção de maquetes, entre outras (SILVA, 2009).

Nesse sentido, podemos utilizar o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil que nos orienta:

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas, reconstruindo o texto originais à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. (BRASIL, 1998 p.144).

Outro aspecto relevante para a contação de história em sala de aula é o educador trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, assim as histórias são trabalhadas nas diferentes linguagens. Através delas as crianças podem descobrir outros lugares, tempos, jeitos de ser e agir, ampliando sua visão de mundo (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

É importante que o educador tenha conhecimento dos benefícios que a prática de contar histórias traz para o desenvolvimento infantil e saiba utilizá-lo adequadamente em sala de aula no processo de ensino aprendizagem dos seus educandos, potencializando os conteúdos trabalhados de forma a estimular a leitura e a formação de uma geração leitora e escritora de alunos (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a contação de histórias na educação infantil é importante para o desenvolvimento das crianças, todavia, essa prática não vem sendo desenvolvida pelos educadores de maneira correta, mas sim superficialmente como apenas meio para entretenimento.

Esse artigo buscou mostrar que a contação de histórias pode contribuir para o desenvolvimento infantil. É imprescindível o professor conhecer os benefícios dessa prática e saber utilizá-la adequadamente no ambiente escolar, estimulando o prazer pela leitura. A história utilizada como meio para formação da criança proporciona o contato com o uso real das palavras, amplia seu vocabulário, discute sobre valores, explora a imaginação, desenvolve a oralidade além de despertar o senso crítico para a transformação da sociedade.

Por meio das leituras realizadas refletimos que os professores necessitam de um conhecimento prévio da literatura a ser apresentada para as crianças. Devem buscar apreço pela leitura por serem eles os primeiros a assumirem a proposta educativa, apresentando aos alunos o universo literário, pois, deve-se levar em consideração que é

nessa fase que a criança precisa do incentivo à leitura sendo este hábito incorporado em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**, São Paulo, jul./dez. 2011 p. 235-249.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Vol.3 Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. 163 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2010.

_____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

DOHME, Vania D'Angelo. **Técnicas de contar histórias**. 2. ed. São Paulo: Informal, 2000. 23 p.

HUNT, Peter. **Teoria crítica e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. 190 p.

PAULINO, Graça. Para que serve a literatura infantil. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, jan./fev. 1999. p. 51.

PERROTTI, Edmir. Um espaço de liberdade, imaginação e aventuras. **Pátio educação infantil**, Porto Alegre, RS, jul./set. 2010. p.16.

ROJAS, Adriane Kiperman. Uma história com final feliz: será? **Pátio educação infantil**, Porto Alegre, RS, jul./set. 2010. p. 09.

SILVA, Betty Coelho. **Contar histórias uma arte sem idade**. 10. Ed. São Paulo: Ática, 2009. 78 p.



NOSSA CULTURA E CULTURA ELES A PARTIR DO OLHAR DO OUTRO: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES



RENATA FEVEREIRO BERENGUER

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (2010) e Pedagoga pela Universidade Anhanguera (2014) ; Especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Estácio de Sá (2016); Mestranda em Educação pela Universidad de la Empresa; Professora de Ensino Fundamental II - Espanhol - no Colégio Rio Branco, Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Ernesto de Moraes Leme.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade analisar a maneira como o indivíduo se enxerga e enxerga o outro culturalmente falando. Perguntar sobre cultura implica espera respostas vagas, diferentes, polêmicas, controversias e às vezes até preconceituosas. Se por um lado se observa a dificuldade em defini-la desvinculada do ambiente escolar, dos conhecimentos técnicos e acadêmicos que possui um indivíduo, por outro, se pedimos para que se levante os traços da cultura de um povo, a resposta será qualquer uma relacionada aos estereótipos que se criam sobre um grupo a partir da maneira como o outro os vê, e não necessariamente como deveria ser, isento de juízo de valores, de preconceito e principalmente abarcando aquelas características que aquele povo definido vê dele como traços culturais fortes e relevantes. Cabe o questionamento de como, então, definir cultura a partir de tantos exemplos e divergências, já que essa é formada pela sociedade e cada indivíduo inserido nela e esse mesmo, muitas vezes, considera-se alheio e menospreza seus traços culturais, como se não fossem eles os que constroem o retrato de um povo.

Palavras-chave: cultura; saber; estereótipo; cultura escolar; preconceito.

INTRODUÇÃO

Falar de cultura é ainda algo bastante abstrato para a maioria das pessoas. Quando se pensa saber algo sobre o tema, muitas vezes se relaciona a ideia de “cultura” a “ser culto”, dominar grande parte dos conhecimentos, ser intelectual, ser escolarizado e por aí vai, como se cultura fosse algo adquirido e direito de somente algumas pessoas. Alguns

dirão que não se tem cultura, e sim se é cultura, que vem intrínseco e é marca característica de um povo e de uma sociedade. Outros teóricos defenderão a ideia que a cultura começa quando o homem começa a se adaptar a determinadas situações dadas, quando começa a modificar esse lugar para que ele fique ainda mais habitável conforme as necessidades pessoais e a transformação que faz com que o homem consiga viver melhor conforme sua intervenção na natureza.

É bastante consensual também que, muitas vezes, os traços marcantes da cultura de um pouco acabam virando estereótipos e fonte de preconceitos difíceis de ser quebrados. É válido considerar que esse traço é o pior existente quando se fala da cultura de um povo e que reduzir uma sociedade, às vezes tão rica e avançada em tantos aspectos, a um único traço depreciativo é massacrar um povo e o que existe de melhor nele e induzi-lo, ainda mais, a continuar repetindo somente aqueles traços, já que ao seu redor ninguém o vê de outra maneira.

Se considerarmos que cultura é o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor, em termos materiais, artísticos, e filosóficos, pode-se dizer que consideraremos maior e mais culta uma civilização e um povo, no sentido de possuir cultura, quanto mais produções e vestígios dali houver.

Por fim, vale lembrar também que, em alguns momentos, temos configurações de culturas diferentes em que a figura de algumas pessoas é a que tem maior peso e aqueles que impõem sobre os outros sua forma de comunicação, seus ensinamentos, a maneira como se organizarão, de modo a serem respeitados e admirados. A cultura também é, embora sólida, influenciável, sendo, muitas vezes, determinada por características da moda atual, por aquilo que se fala e que se vê, principalmente quando apresentado pelas mídias em geral.

INFLUÊNCIAS DA CULTURA E NA CULTURA

Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avaros e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses (Laraia, 2001, p.9)

Conforme a citação, rotular os “norte-americanos” de interesseiros é afirmar que mais ou menos 2,3 milhões de habitantes fazem o bem somente pensando em algo em troca, é

ignorar todos os traços de criação existente em milhões de famílias, desconsiderar trabalhos voluntários, por exemplo, tantos traços altruístas e desinteressados que existe nesse povo. Existem norte-americanos interesseiros? Sim, provavelmente, como existem também muitos interesseiros portugueses, brasileiros, japoneses, franceses, australianos, angolanos, entre outros povos. Dizer que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros é dizer que cerca de 208 milhões desse povo faz as coisas sem vontade, não corre atrás, está sempre cansado, excluindo tantas pessoas que batalham, que trabalham arduamente com poucas horas de descanso, etc. Há brasileiros preguiçosos, certamente, como há também mexicanos, chilenos, alemães, chineses e egípcios preguiçosos, vale a reflexão do quão limitado é reduzir um povo gigante a essa característica e restringir tal característica a um único povo.

O que se quer dizer com isso é que não é porque os estrangeiros definem o Brasil como a terra do samba, do carnaval e do futebol e que come feijoada todos os dias que realmente nós brasileiros nos vejamos assim e realmente sejam esses os traços que consideramos relevantes e definidores do nosso povo. Isso porque falamos de uma terra com considerável número de pessoas, extremamente heterogênea onde há muita gente que não gosta de samba e não sabe sambar, não curte carnaval, não se interessa por futebol e pratica outro esporte, muitas vezes.

Sobre o preconceito, a questão do gênero é bastante relevante. Crescemos com a ideia de que é culturalmente validado que os homens saiam a trabalhar enquanto as mulheres cuidam da casa e das crianças, que mulher é sexo frágil, que eles são racionais e elas emocionais, que pedagogia é um curso para mulheres e que homens dirigem melhor. Novamente estaremos aí excluindo muitos homens que cuidam de uma casa melhor que mulheres, pais que criam seus filhos sozinhos, grandes motoristas do sexo feminino e mulheres fortes que carregam mais peso que muitos homens considerados fortes, entre outros. Mais uma vez se limita e se estereotipam situações que são muito adversas principalmente quando se muda de sociedade. Segundo Laraia (2001):

A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra.(p.11)

Parece que nem a história com exemplos concretos de bravas, fortes e corajosas mulheres ou qualquer outra característica inversa ao que se coloque aos homens e que

apareça na mídia ou na boca do povo consegue romper os paradigmas que se criam dentro da ideia das pessoas. E não são poucos os exemplos:

A verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica. O transporte de água para a aldeia é uma atividade feminina no Xingu (como nas favelas cariocas). Carregar cerca de vinte litros de água sobre a cabeça implica, na verdade, um esforço físico considerável, muito maior do que o necessário para o manejo de um arco, arma de uso exclusivo dos homens. Até muito pouco tempo, a carreira diplomática, o quadro de funcionários do Banco do Brasil, entre outros exemplos, eram atividades exclusivamente masculinas. O exército de Israel demonstrou que a sua eficiência bélica continua intacta, mesmo depois da maciça admissão de mulheres soldados. (Laraia, 2001,p.11)

Cabe o questionamento de como, então, definir cultura a partir de tantos exemplos e divergências, já que essa é formada pela sociedade e cada indivíduo inserido nela e esse mesmo, muitas vezes, considera-se alheio e menospreza seus traços culturais, como se não fossem eles os que constroem o retrato de um povo.

A primeira definição de cultura que foi formulada do ponto de vista antropológico, como vimos, pertence a Edward Tylor, no primeiro parágrafo de seu livro Primitive Culture (1871). Tylor procurou, além disto, demonstrar que cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes ele proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução. (citado em : Tylor, Edward B. "Primitive culture (1871)." New York: JP Putnam's Sons 1 (1958).

A partir de algumas ideias pode-se dizer que cultura traz diferentes pontos de vida, ora com estereótipos e preconceitos, porque engloba temas que são muitas vezes tabu e extremamente delicados de se discutir, tamanha a diversidade de divisões e a intolerância da grande maioria dos povos. Falar sobre cultura é levantar questionamentos religiosos, é discutir manifestações artísticas e tantas épocas e características na história da arte, é abordar questões políticas, partidos e concepções ideológicas, entre outros temas que definem o coletivo e muitas vezes excluem o indivíduo que queria seguir alguma coisa diferente do que se estipula na sociedade em que está inserido. Segundo Eagleton (2005)

A raiz latina da palavra "cultura" é colere, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger(...). Mas colere também desemboca ,via o latim cultus , no tempo religioso "culto", assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência. Verdades culturais – trate-se da arte elevada ou das tradições de um povo – são algumas vezes verdades sagradas a serem protegidas e reverenciadas. A cultura, então, herda o manto imponente da autoridade religiosa, mas também tem afinidades desconfortáveis com ocupação e invasão; e é entre esses dois polos , positivo e negativo , que o conceito nos dias de hoje, está localizado . Cultura é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita(...) (p.10 e 11)

Claro que a ideia de que ter cultura e ser culto está ligado a uma aprendizagem técnica, científica e escolarizada não está na cabeça de algumas pessoas a toa. Por algum tempo, tais conceitos estiveram associados, pensou-se em cultura como algo próprio de quem é civilizado, e se pensamos em civilização como contrário de barbárie, pode-se concluir que civilizados são os que têm cultura e bárbaros os que não o tem. E mais, se pensamos que a cultura de um povo se forma através da música que se escuta, por mais informal e chula que seja a letra e mais depreciável que seja a melodia e a batida musical, dançada de modo considerado vulgar, ou através da comida, por mais simples que essa seja, com ingredientes baratos e modos rústicos de prepará-la, ou roupas baratas, sem refinamento, realmente pensaremos que cultura como modo de vida é, desde esse ponto de vista, uma barbárie, ao oposto do que se considera civilizado. Segundo Eagleton (2005)

É com o desenvolvimento do colonialismo do século XIX que o significado antropológico de cultura como um modo de vida singular começa a ganhar terreno. E o modo de vida em questão é geralmente aquele dos “incivilizados”. Como já vimos, cultura como civilidade é o oposto de barbarismo, mas cultura como um modo de vida pode ser idêntica a ele. Herder, segundo Geoffrey Hartman, foi o primeiro a usar a palavra cultura “no moderno sentido de uma cultura de identidade: um modo de vida sociável, populista e tradicional, caracterizado por uma qualidade que tudo permeia e faz um pessoa se sentir enraizada ou em casa”. Cultura, em resumo, são os outros. (p.43)

A partir de tais ideias se pode inferir que cultura não é o que cada um pensa individualmente que é, não é aquilo que parece aceitável a alguém, ou bonito e refinado a certo indivíduo: cultura é aquilo que as pessoas constroem, a seus gostos, a suas maneiras, a partir de aspectos que elas consideram importantes, relevantes, divertidos, confortáveis, cômodos; cultura, pois, é criada e transformada a partir dos trejeitos de um grupo, independente do que outro grupo ou outro ser individual pense sobre isso.

“A cultura, então, é o verso inconsciente cujo averso é a vida civilizada, as crenças e predileções tomadas como certas que têm de estar vagamente presentes para que sejamos, de alguma forma, capazes de agir. Ela é aquilo que surge instintivamente, algo profundamente arraigado na carne em vez de concebido na mente (Eagleton, 2005, p.46)

Laraia (2001) vai discorrer sobre a possibilidade ou não de cada pessoa ou grupo participar de um elemento de cultura específico, o que dependerá de fatores como idade, condições físicas, em alguns momentos, fatores locais a partir de lógicas que independem da predisposição de um indivíduo. Sobre as questões etárias vai dizer:

Existem limitações que são objetivamente determinadas pela idade: uma criança não está apta para exercer certas atividades próprias de adultos, da mesma forma que um velho já não é capaz de realizar algumas tarefas. Estes impedimentos decorrem geralmente da incapacidade do desempenho de funções que dependem da força física ou agilidade, como as referentes à guerra, à caça etc. Entre outras funções podemos incluir as que dependem do acúmulo de uma experiência obtida através de

muitos anos de preparação. Torna-se fácil entender por que estas são interditas às crianças e aos jovens e reservadas às pessoas maduras, como certos cargos políticos etc. (p.42)

Pode-se lembrar de que, como toda regra, sempre haverá exceção. Sabe-se que haverá crianças que estão inseridas em ambientes em que precisam ser mais independentes e executar tarefas que são próprias de adultos, ao mesmo tempo em que existem pessoas mais velhas, algumas vezes, mais pré-dispostas e fisicamente preparadas a fazer trabalhos pesados do que um jovem fraco, ainda que de maneira geral a descrição do autor faça sentido.

A respeito das diferenças de idade sob um viés cultural há muito também o que se dizer. Segundo Margaret Mead (1970), na cultura pós-figurativa os idosos são os que sabem, os jovens seguem a cultura dos mais velhos, já que são esses os que mais acumulam conhecimento por meio da experiência e da tradição. Os pais ensinam seus filhos, os avós os netos e assim por diante, os mais velhos são sempre espelhos para os mais jovens. Dentro dessa cultura, ser adulto é ter um valor e poder governar sua vida, a vida do outro, a sociedade, etc. por isso todos o querem ser. Idosos se orgulhavam das rugas, e do cabelo branco, já que esses atributos são admiráveis dentro desse contexto.

Na cultura pré-figurativa, os jovens são os que governam a sociedade. Nela está presente a ideia de que ser obsoleto é o pior que pode existir, que os atributos da velhice, como os cabelos brancos, devem estar escondidos, e aqui ninguém precisa perguntar para os mais velhos como se resolve tal problema ou que conselho ele daria em determinada situação, já que não são eles os mais sábios. Tal cultura apresenta um grande problema: tudo é pós-figurativo (relação pai e filho, professor – aluno, etc.) dentro de um contexto que não traz esse formato como sendo o aceitável. Nela, temos como características a ideia de que o triunfo de uma invasão depende de muitos fatores, não só da superioridade de alguém ou de uma nação sobre a outra, e sim, por exemplo, do colapso ecológico, como exemplificado com um desastre na ilha em que a princesa opta por seguir suas próprias intuições e saberes contradizendo seu pai em uma complicada tomada de decisão e as crianças e jovens no núcleo da cultura, em que a experiência não é valor.

Há um desajuste das culturas, um problema diante disso, já que a escola possui uma estrutura pós-figurativa (figura do professor adulto e aluno infantil / escola sábia e aluno que precisa dos seus conselhos) e está inserida em uma época pré-figurativa. Segundo Sarmento (2006):

“pode assistir-se ao desenvolvimento de modelos culturais da relação educativa que nos aproximam, com maior ou menor incidência, das categorizações feitas por Margaret Mead (1970): uma cultura pós-

figurativa, em que predomina a ideia da aprendizagem das crianças, em primeira instância, com os pais; uma cultura co-figurativa, em que a aprendizagem, tanto das crianças como dos adultos, decorre, fundamentalmente, da interação entre pares; e uma cultura pré-figurativa, em que se assume que os adultos aprendem com os seus filhos, modelo cultural este que, segundo a autora, emerge como resultado das mudanças que se operaram nas sociedades nos últimos tempos, nomeadamente ao nível do estatuto simbólico da infância.”

A partir de alguns estudos culturais começa-se a questionar a ideia de cultura como monocultura, e a partir de então pode-se dizer que se pluralizam “culturas”, porque dentro dela existem outras. Não existe cultura pura e sim hibridismo, multiculturalismo.

Segundo Brandão (2009), os saberes não pedem permissão à academia ou a quaisquer outras instâncias oficiais para expandirem-se socialmente. Antes, muita coisa não era considerada cultura, mas a partir de então tudo o que se tem invade e se coloca como sendo parte dela: sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos.

Conforme ainda o autor, devemos propor a passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano. Isso implica não apenas conhecer o mundo da criança, mas a vida da criança e do adolescente em seu mundo de cultura.

(...) realizar um trabalho de cultura popular junto ao povo significa assessorá-lo na tarefa de tornar-se, por si mesmo, passo a passo, capaz de ser o construtor de uma nova cultura popular a partir de novas práticas coletivas. Uma cultura despojada de valores impostos, estrangeiros e dominantes, que reflitem a lógica do polo hegemônico da sociedade e sua visão da vida em sociedade (Brandão, 2009)

Sendo a cultura um espaço mediador entre a organização estrutural de uma instituição e os indivíduos que a conformam, pode-se citar algumas das diversas ramificações que vivenciarão os alunos. Como já se sabe, nenhum aluno chega como um depósito vazio, um indivíduo sem vivências, sem conhecimentos, sem costumes. Pela cultura família, normas, costumes, mitos, ritos se fazem presentes e caracterizam os membros do grupo familiar; os traços que a ideia de cultura familiar remetem a isso e todas as características que fazem com que aquilo te faça pertencer àquela família. Essa cultura é experiencial e constitui um momento chave na formação dos significados dos que se nutre a identidade.

Pela cultura escolar se tem aquela aprendizagem que se dá dentro da instituição escolar, as pautas de relações que se estabelecem assim como os significados e comportamentos. A escola é o centro onde se realiza a interação entre a cultura experiencial adquirida na família e a cultura escolar.

Cabe aos professores trabalhar a cultura na escola começando das próprias considerações e do quão relevante eles mesmos tratam o tema na realidade diária. Através do currículo oculto a professora sabe que os alunos gostam de determinada comida, curtem determinadas músicas e praticam alguns “rituais”, e, portanto, todos esses aspectos precisam ser levados em conta de modo amplo, já que trazem com ele e não se livrarão (nem devem) deles tão facilmente. É sabido também que não participamos de todos os elementos de nosso grupo social: alguns acontecem só entre homens, ou só entre crianças, etc., e se faz ainda mais essencial respeitar esse limite que a própria cultura coloca aos indivíduos.

Não é suficiente, ainda, reconhecer e saber o que é a cultura para os alunos, é preciso ir além com pelos menos reflexões que possam levar o docente a não tomar um único caminho tendo a certeza de que é o certo, refletir sobre até que ponto determinado traço cultural deve ser trabalhado em sala de aula e que coisas devem ser levadas considerando, mesmo sabendo que os alunos se limitam a ouvir, dançar e curtir determinado gênero musical, talvez até inapropriado para o espaço escolar, por exemplo. Deve-se pensar que, se a escola é um espaço onde o aluno deve se sentir bem, ignorar esse gênero musical o distanciará ainda mais de lá e o aproximará dos espaços onde pode escutar o que gosta. Por fim, ainda que se considere e se traga tal material que eles já conhecem para o contexto escolar, outros gêneros e traços culturais podem também lhes ser apresentados, ainda que, possivelmente, não lhes interesse.

É neste sentido que há, hoje em dia, um consenso de que a intenção do educador popular deve ser a de participar do trabalho de produção e reprodução de um saber popular, aportando a ele, ao longo do trabalho social e/ou político de classe, a sua contribuição específica de educador: o seu saber erudito (o da ciência em que se profissionalizou, por exemplo) em função das necessidades e em adequação com as possibilidades de incorporação dele às práticas e à construção de um saber popular. (Brandão, 2009).

Como coloca a autora, é importante que o educador contribua com seu saber erudito em função do que necessita o aluno até no que diz respeito ao conhecimento de mundo, pensando que muitos dos alunos podem nunca ter contato com a cultura que lhe será oportunizado somente na escola. O que não se pode insinuar é que aquilo que trará o educador será maior, mais válido e admirável do que o que o aluno traz de casa, de sua vida e de sua história. Tal ideia deve estar fora do julgamento docente, principalmente porque já muito se pensou que existiam culturas mais importantes que outras, que um povo é melhor porque seus traços culturais são mais consideráveis e que, portanto, pode dominar e impor os seus traços a aquele tratado como inferior.

Não há como não pensar em etnocentrismo e não olhar ao longo da história para tentar entender que qualquer traço desse perfil vem já desde a colonização como uma herança de fora. Segundo Rocha (2017), “visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”. Foi assim que chegaram os portugueses ao Brasil. Ainda que soubessem da cultura riquíssima que aqui existia entre os índios, esses tiveram todos os seus traços mais marcantes completamente destruídos e violados: os portugueses ensinaram sua língua própria, catequizaram a partir de sua religião, impuseram suas vestes, sua comida, seus costumes, entre outros. Até hoje a cultura indígena respira por aparelhos e qualquer tentativa de conservação de tão rica cultura parece em vão. Como não pensar em toda violência física e simbólica que vivenciaram os índios ao serem forçados a abandonar sua cultura e enterrá-la como um passado que devia ser esquecido, como parte do velho e não civilizado para dar vida ao novo civilizado trazido pelos colonizadores. Segundo Carvalho (1997) :

O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas "diferentes". De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismos, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama "violência simbólica", que é o "colonialismo cognitivo" na antropologia de De Martino. Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o "padrão da racionalidade técnica" (Lévi-Strauss), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis ("cultura hegemônica" e "culturas subalternas"), declarando-se "outras" as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procura-se reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias.

Vale ressaltar a indignação, portanto, de se relacionar a ideia de cultura com a ideia de saber algo, e quanto mais se sabe, mais culto se é ,ao contrário da pessoa não culta, vista como aquela que tem pouco conhecimento científico, ou é pouco letrada. Faz-se importantíssimo destacar que colocamos culto somente a pessoa que domina certos conhecimentos científicos e acadêmicos pode se deixar de lado algumas pessoas que tem são a ideia viva de cultura, na maneira de se portar, de se vestir, das histórias que conta, entre outros. Ora, como não pensar que um sertanejo humilde, por exemplo, que nunca frequentou a escola, seja a representação máxima de uma cultura? Como não aprender e conhecer a história toda de um povo sertanejo através da história que eles mesmos podem contar (e quantas não há de haver) observando seus trejeitos, manias, costumes, participando de suas festas e ouvindo suas músicas, comendo as maravilhas que o campo

proporciona na culinária e observando a maneira como se veste, a linguagem, a luta diária que enfrentam e embora hoje já tenham modificado tanto esses hábitos, ainda conservam na memória do povo a figura marcada que deixaram na história ? Daí também o entender das classificações de cultura como “cultura popular” e “cultura erudita”, já que somente pensando no segundo término diríamos que uma pessoa do campo como descrita não poderia se enquadrar, porque se deixássemos de lado qualquer especificidade e se mantivesse um término neutro e único, então sim poderíamos dizer que cultura é muito mais do que saber, é ser, é portar-se, é aquilo que se incorpora e de longe se reconhece. Conforme Chartier (1995) :

Durante muito tempo, a concepção clássica e dominante da cultura popular teve por base, na Europa e, talvez, nos Estados Unidos, três ideias: que a cultura popular podia ser definida por contraste com o que ela não era, a saber, a cultura letrada e dominante; que era possível como “popular” o público de certas produções culturais; que as expressões culturais podem ser tidas como socialmente puras e, algumas delas, como intrinsecamente populares.

Também pode ser observado que uma massa que incorpora muito facilmente alguns traços de cultura que se tornam admiráveis, principalmente quando veiculados por meios de comunicação visuais em horários nobres. Há um grande movimento, por exemplo, de pessoas imitando as vestes, as falas e os trejeitos de personagens das novelas, acessórios que se tornam característicos em determinada época e apropriação daquilo que se vê de modo, mas verdade é que essa construção cultural também se vai com a mesma rapidez que vem, e que mesmo incorporando determinados traços novos, dificilmente a cultura inicial é perdida. Segundo Chartier (1995) :

A mídia moderna não impõe, como se acreditou apressadamente, um condicionamento homogeneizante, destruidor de uma identidade popular, que seria preciso buscar no mundo que perdemos. A vontade de inculcação de modelos culturais nunca anula o espaço próprio da sua recepção, do seu uso e da sua interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem seu objetivo concluído se nele temos apresentado ,conforme o título, a maneira como cada um enxerga a sua cultura e a cultura alheia, geralmente sendo a primeira sob um ponto de vista de superioridade , dominadora, civilizada e enxergando no outro traços característicos e não completamente verdadeiros que se tornam cômicos e limitados quando se fala de traçar a descrição de um povo a partir daí . É por isso também que ,principalmente o educador, que conhece a história e o presente em que se vivenciou

e se vivencia ainda um forte etnocentrismo nada inteligente precisa ter tanto cuidado ao levantar falsas ideias de que o que se deve ensinar na escola é aquilo que ele vê como importante e desconsiderar o que o aluno traz não causará nenhum dano a nenhuma das partes.

Principalmente com a globalização e o avanço das tecnologias, vivemos em contato com diferentes pessoas de diversos lugares, cada qual com comportamentos e traços julgados tomando como base os valores e conhecimentos pessoais daquele que acredita que o seu está correto. Pode haver um choque cultural, inclusive, se ambos os lados acreditam ser o seu perfil um modelo a ser copiado e o do outro, desprezível.

Ora, mas se cada um tem a sua identidade cultural que constrói o indivíduo a partir da sua vida, seus valores, seu passado, seus ensinamentos, o quão rico compartilhar com o outro esse perfil para que se possa aproveitar o que existe de bom e admirar o que não combina comigo mas é lembrado na raiz de um povo.

A história cultural sempre esteve marcada pela oposição entre cultura popular e cultura erudita, ou seja, considerando essa uma única forma de cultura, e aquela a não-cultura, ou ausência de civilização tem suas marcas até o dia de hoje. O próprio conceito de cultura nunca foi, nem será fácil de ser definido na sociedade em geral, incluindo os estudiosos.

Por fim, a escola precisa rever suas práticas e objetivos pensando em uma relação harmoniosa, entre pessoas e grupos de diferentes culturas e tendo em conta que a sociedade de maneira geral já segrega diversos grupos culturais e discrimina traços de cultura ; o espaço escolar, portanto, deve ser sempre aquele em que se inclui toda essa riqueza que geralmente não se enxerga no mundo .É fundamental que a escola e a sociedade busquem meios corretos de se trabalhar as diversidades culturais, e que ensine os educandos a aprender e crescer mais a partir das tradições de diferentes grupos de culturas diversas. Deve-se quebrar os paradigmas impostos pelo etnocentrismo, já que esse é uma falsa representação de uma dada realidade, reafirmando a si mesmo e a seu grupo social diante do detrimento do outro, como um maniqueísmo no qual o que pertence a minha cultura vale muito e à cultura do outro é desprezível e até ruim .

REFERÊNCIAS

- Brandão, Carlos Rodrigues, and Raiane Assumpção. *Cultura rebelde escritos sobre a educação popular ontem e agora*. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros (2009).
- Carvalho, José Carlos de Paula. "Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas." *Interface-Comunicação, Saúde, Educação* (1997): 181-186.
- CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, dez. 1995. ISSN 2178-1494. <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005/1144>>. Acesso em: 23 Mar. 2020.
- de Barros Laraia, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Zahar, 2001.
- Eagleton, Terry. *A ideia de cultura*. Unesp, 2005.
- Mead, Margaret. *Cultura y compromiso*. Gedisa, 2002.
- Mead, M. (1970). *O conflito de gerações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rocha, Everardo. *O que é etnocentrismo*. Brasiliense, 2017.
- Sarmento, Teresa, and Joaquim Marques. *A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas*. *Interacções* 2.2 (2006)



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS



RENATA FLAUZINO VILAS BOAS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniban (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Yojiro Takaoka.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é dialogar a respeito de ensinar artes nas instituições de ensino e sobre como essa disciplina vem sendo trabalhada com os estudantes.

A partir do reconhecimento de como a arte entrou no currículo educacional e de como se estabeleceu enquanto disciplina nas escolas brasileiras.

Este trabalho tem ainda o objetivo de valorizar a arte como importante ferreamento de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais.

Palavra chave: Artes; Aprendizagem; Ensino.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar se atualmente o ensino de Arte nas instituições de educação se constitui como uma matéria que tem sua relevância reconhecida dentro do ambiente escolar.

Sabemos que a trajetória dessa disciplina em nosso país apresenta diversas dificuldades para que ela de fato fosse inserida no contexto educacional, por essa razão se faz importante a compreensão de como ela vem sendo trabalhada nas salas de aula.

Pensar na arte como instrumento de aprendizagem e não como mero passatempo, enxerga-la como disciplina que promove desenvolvimento e ligação entre todas as outras, planejada e com objetivos claros que buscam a aprendizagem integral dos alunos.

HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

Refazendo os passos da arte pela história, é possível observar o quão longa foi essa jornada, podemos ir além e dizer que foi uma jornada difícil cheia de obstáculos para que chegássemos até aqui.

O ensino de artes ainda não é valorizado como deveria, a maioria das instituições no Brasil trata o ensino de artes como um conteúdo interdisciplinar e deixa de lado parte de seu potencial.

É importante reconhecer como a arte passou de algo intocável e inatingível para algo que pode ser criado e contemplado como meio de aprender e ensinar com objetivos próprios e específicos.

Quando falamos sobre ensinar artes nas escolas brasileiras é necessário ponderar algumas situações que podem ser representados por três linhas diferentes, Pré-Modernista, Modernista e a Pós-Modernista. Ao distinguirmos essas linhas utilizamos para cada um, conceito sobre ensinar artes.

Na visão Pré-Modernista vislumbramos o conceito da aplicação da arte na escola de um modo despojado de regras ou objetivos. Quando o Brasil foi colonizado e se deu início a catequização dos índios, as linguagens artísticas foram um meio de orientá-los dentro da concepção dos novos habitantes.

Ao avançar um pouco mais, podemos observar que o ensino de artes começa a ser formalizar com a criação da Academia de Belas Artes, nesse contexto o trabalho era pensado com o objetivo de agregar o conteúdo artístico a outras matérias do currículo escolar, nesse período ensinar artes ainda não era o foco principal, ela ainda era mera coadjuvante no âmbito educacional.

No contexto Modernista já é possível observar o uso das artes na escola como objetivo que possibilita o aluno a se expressar através dela. Nesse período foram criados alguns movimentos que trouxeram mudanças para o uso das artes dentro do ambiente escolar, pois as atividades artísticas ainda eram um meio de distração, as produções não tinham grandes objetivos educacionais voltados para a finalidade real da arte como ferramenta educacional.

Em 11 de Agosto de 1971 foi decretada a Lei nº 5.692 da LDBEN que obrigava a partir desta data a inclusão do ensino de artes nas escolas, porém a visão sobre o ensino de artes nesse período ainda não tinha um enfoque real sobre a mesma, essa inclusão só

obrigava a inclusão, mas não tinha ainda a condição de vislumbrar a importância das Artes na educação, ou seja, ainda era usado como mero objeto de distração ou controle dos alunos, algo que se tornava cansativo e em nada acrescentava para o desenvolvimento do potencial artístico das crianças, pois não havia um objetivo a ser alcançado.

Porém com a chegada do conceito Pós-Modernista a inclusão das artes como conteúdo pedagógico, passamos então a enxergar artes como uma área do conhecimento e ela toma então seu lugar na escola, e começa a ser trabalhada como um conteúdo que por si só agrega conhecimento e não mais como coadjuvante.

A arte traz diversas experiências para o homem. Ela alcança os mais profundos sentimentos humanos, pois é preciso sensibilidade para enxergar tudo o que se esconde por trás de uma obra, seja qual for a linguagem artística utilizada, sempre haverá um sensível apreciador.

Apesar das gradativas mudanças que se sucederam com relação ao ensino de artes, foi somente a partir de 1988 que houve uma real intenção em utilizar as artes na escola com objetivos específicos. Tem início nesse período discussões acerca de como as artes devem ser trabalhadas na sala de aula, pois a intenção dos especialistas não é que se tenha o conteúdo como mero objetivo de distração mas que haja uma real intenção de incluir os pontos importantes das linguagens artísticas, promovendo aprendizagens e experiências significativas através dos trabalhos artísticos.

Porém as discussões naquele momento não chegaram ao ponto em que os especialistas queriam, levou ainda alguns anos para que a lei fosse clara e direta ao especificar o ensino de artes na escola regular, deixando claro que o objetivo era que considerasse e suscitasse o crescimento cultural do aluno.

A partir desses novos conceitos, ensinar artes começou ter objetivos específicos e ainda a ser trabalhado de modo interdisciplinar, pois foi se tornando clara a sua importância como disciplina escolar.

Alguns acadêmicos de regiões distintas do país e até mesmo de outros países dão início a uma nova proposta triangular de ensino de artes.

Tais propostas juntas resumiam-se em colocar em prática idéias que tiveram origem por meio de diferentes órgãos ligados ao ensino formal e informal da questão que tange as ideias de educação.

A proposta triangular traz modos deferentes de trabalhar com artes na escola, uma delas é diretamente relacionada a processos mentais e sensoriais nos quais o processo de

aprendizagem se dá por meio da ação criativa, de releitura de obras artísticas e o segundo busca enfatizar os reais propósitos da arte.

É necessário que o ensino de artes seja visto e empregado como uma disciplina que agrega real valor ao conhecimento e desenvolvimento humano.

A arte tem o poder de potencializar as habilidades físicas e mentais do homem, ela tem a capacidade de se adaptar às necessidades de todos os que se relacionam com ela e é muito rica como proposta pedagógica, pois é uma disciplina ampla que possibilita ao sujeito descobrir seu potencial e se enxergar como sujeito capaz de criar e promover conhecimento, a arte permite que aquele que cria uma obra de arte toque aos que apreciam cada criação e se encante com cada projeto finalizado.

A arte pode não ser a resposta para as dificuldades das crianças na escola, mas certamente é um caminho que leva o sujeito ao autoconhecimento e um modo de apresentar as crianças uma maneira prazerosa de aprender.

O ENSINO DE ARTES NO BRASIL

Em 1971, foi um período em que o ensino de artes foi amplamente discutido, porém sua nomenclatura não agradava a maioria dos especialistas, porém esse primeiro passo já era uma conquista no que dizia respeito a inclusão das linguagens artísticas.

Ainda dentro desse contexto, o ensino de artes não era enxergado como uma disciplina específica e cabia ao professor criar planos que abordassem todas as linguagens.

Cabia então ao professor conhecer e preferencialmente dominar todos os conceitos de artes, porém ainda que obrigatório o ensino de artes não tinha garantido nos escolas professores com habilitação específica para lecionar artes, em igual formação dos professores não contemplava as variadas linguagens artísticas.

Contudo não se pode negar que a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas regulares ampliou os horizontes para a implementação dessa disciplina nas escolas.

Apesar da obrigatoriedade e da implementação das artes como conteúdo pedagógico, não foi possível alcançar os objetivos a que a arte se propõe, pois não havia um processo pedagógico que visasse todo o potencial das artes.

Para que as aulas de artes transcorressem, os professores precisavam se embasar nos Guias Curriculares e estes davam subsídios para que fosse possível ter um horizonte que mediasse os trabalhos escolares, porém não havia nesse suporte um recurso que orientasse didaticamente os trabalhos.

Mas foi em 20 de dezembro de 1996, que o ensino de artes passa a ser reconhecido como disciplina e tem seu potencial reconhecido dentro do espaço escolar.

A nova Lei estipula novas diretrizes para o ensino de artes e a inclui em todas as esferas da educação básica e como meio de incentivo à cultura. Começa então uma nova fase do ensino de artes, uma nova visão que é reconhecida pela LDBN: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996/Lei nº 9394/96).

Com essa determinação legal e uma nova consciência a respeito do ensino de artes, ela ganha uma condição de disciplina escolar e ainda como área de conhecimento, que eleva sua concepção errônea de mero objetivo de distração, a arte na escola desde então começa a receber a importância que sempre lhe fez jus, embora ainda seja necessário ampliar seu espaço na grade curricular.

Sabemos que o aprendizado de artes ou através das artes vem carregado de conhecimento, admiração e contemplação reflexiva a respeito de tudo o que existe.

É possível observar que o processo que envolve o ensino de artes foi extenso e cheio de contra tempo, pois as artes na escola se resumiam a um papel e lápis de colorir. Sabemos hoje que não se descarta os conhecimentos prévios dos alunos, pois arte é também cultura e cada povo possui uma cultura a ser respeitada e valorizada.

Atualmente todo o contexto artístico pode e deve ser trabalhado na escola, porém os professores não tem a obrigatoriedade de ter conhecimento pleno em todas as áreas, pois os professores podem optar por formações específicas dentro do conteúdo artístico. Essa separação, não é a única condição do ensino de artes, visto que os critérios de avaliação também são especificados nas regras que regulamentam o ensino de artes na educação básica.

Embora arte faça parte das disciplinas escolares, ainda se faz necessário um reconhecimento diante da sociedade e ainda dentro do ambiente escolar.

Percebe-se então a partir do que se observa dentro das grades curriculares que até o momento não foi possível chegar ao nível necessário, o ensino de artes ainda não ocupa o lugar merecido junto com as demais disciplinas. Ainda existe uma necessidade de formação mais adequada aos professores, para que desse modo as crianças tenham garantido o aprendizado das competências necessárias do ensino de artes.

O ensino de artes tem a capacidade de auxiliar os alunos a serem mais críticos e observadores. Não podemos deixar de lado a importância de possibilitar aos professores de artes a condição de atualizar seus conhecimentos, tanto no contexto de artes quanto no contexto didático pedagógico.

Os professores precisam também estar inseridos no universo das artes, pois é ele que no âmbito escolar irá apresentar o universo artístico e para tanto ele precisa ter condições de articular a prática e a teoria.

Cabe ao professor vivenciar momentos de interação com a arte também fora da escola, para que seja possível fazer relações sobre suas experiências pessoais com as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Muito se fala sobre a formação continuada dos profissionais de educação e sobre isso não se deve discutir de modo negativo, pois quanto maior a vivência do professor com o universo das artes maior será o aprendizado dos alunos, pois a qualidade do ensino tem grande relação com os conhecimentos do profissional docente.

Os alunos muitas vezes dependem da escola para ter acesso ao mundo da cultura de modo mais contextualizado, quando falamos daquela que se aprende no âmbito familiar, mas da cultura ligada as artes plásticas, ou das linguagens artísticas em todas as suas competências.

Esse contato com as linguagens artísticas ampliam o campo do conhecimento dos alunos e lhes apresentam um novo conceito a respeito do que é arte.

Quando o ensino da arte amplia, agrega e valoriza o potencial de cada um, damos ao aluno a condição de se reconhecer como sujeito capaz de criar, de fazer e de superar limites, que provavelmente nunca existiram, foram impostos pela sociedade, pois todos exigem que as produções sejam perfeitas dentro do contexto de beleza imposto por determinados grupos.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

Sabemos que as crianças sofrem grande influência por vários meios e hoje em dia com o advento da internet tudo fica ainda mais acessível, temos ainda os programas de TV, por meio de livros e também por meio de obras de arte.

Desse modo é necessário que se compreenda como uma linguagem que possui uma organização própria e o processo de aprendizagem dessa linguagem se dá através alguns

aspectos e esses se dão por meio de ações como a exploração do conteúdo de várias formas, acontece também quando se produz trabalhos de arte através de práticas artísticas, estimulando a criação autoral, ter clareza sobre o que o objeto propõe.

Enfim é uma reflexão com base em todos os conteúdos artísticos que se evidencia e se expande no ambiente escolar, isso é muito rico e prazeroso quando o aluno pode criar e esse processo de criação é alimentado pelo professor.

Criar, apreciar e pensar sobre os aspectos que envolvem a arte precisa ser algo que desperte prazer, quando conseguimos despertar na criança esse interesse, damos também a ela a liberdade de pensar e de organizar suas ações e emoções.

A arte exerce grande influência sobre o processo de aprendizagem e sobre o desenvolvimento da criança e por essa razão as tarefas ligas a arte precisam ser estimuladas através de estímulos que agucem a imaginação da criança e que despertem suas habilidades e suas emoções.

Não se pode enxergar a arte como algo simples, mas sim como uma disciplina fundamental no desenvolvimento de um país, a arte produz e reproduz história, a arte tem o poder de marcar época.

A arte não é algo fútil, ela é profissão, é uma variação do que se classifica como leitura de mundo e pode sim sem sombra de duvidas ser classificada como a melhor produção do ser humano.

É importante ressaltar que as aulas de arte não são momentos com produções irrelevante realizadas sem planejamento com o objetivo de controlar ou distrair as crianças, a arte vai além dessa equivocada concepção, ela favorece o aluno a expor suas ideias de forma livre, permite ainda que o aluno seja capaz de se comunicar por meio de sua produção.

A arte como promotora de aprendizagem auxilia a criança em seu desenvolvimento intelectual por fazer uso de diferentes linguagens para que as crianças consigam expor seus sentimentos e ideias.

Porém para que a criança aprenda de forma saudável e concreta é preciso que acreditemos na capacidade criadora de cada uma delas. Por meio da produção artística a criança se manifesta, quando produz a criança utiliza a imaginação.

Dentro do espaço escolar é necessário que a criança seja estimulada a realizar diversas tarefas como desenhos, modelagem com massinha, pinturas com materiais variados, ao pensarmos em trabalhar o uso de tintas com crianças muito pequenas é interessante também que elas tenham acesso a produtos atóxicos e uma sugestão é utilizar

extrato de frutas para colorir suas produções e por fim oferecer materiais variados para produzir objetos sonoros ou na reprodução de outros objetos, neste caso o que se sugere é o uso da sucata e papeis coloridos.

Desse modo promove-se uma interação maior para as crianças, pois é possível que ela interaja com o meio em que vive. A criança tem a capacidade de vislumbrar um objeto independente de ele estar na sua frente.

Apesar dessa competência das crianças é necessário que os professores tenham cautela e não exijam mais do que elas podem produzir, é muito comum que os adultos cobrem as crianças façam produções semelhantes as reais esquecendo que algumas habilidades nos seres humanos se desenvolvem na medida em que são praticados, e na medida em que a criança entra em contato com os objetos que a cercam ela estruturando sua linguagem visual.

É importante que a criança tenha contato com materiais variados como: pinceis, rolinhos, rolos, esponjas, etc. durante esse processo a criança estabelece uma relação puramente sensorial com os materiais que lhe são oferecidos.

As produções bidimensionais e a criação de objetos tridimensionais surgem a partir da oferta de diferentes materiais e desse modo a imaginação encontra suporte para se expandir.

As crianças desde muito pequenas, são capazes de fazer alguns traços que são conhecidos como garatuja, essas produções variam muito, assim como acontece com a personalidade das crianças, algumas tem um traço mais forte e colorido, outras mais suaves e delicadas, algumas ousadas e com fortes nuances.

Em determinada fase da vida a criança as crianças começam a rotular suas produções baseadas em suas memórias visuais, essas são as chamadas garatuja ordenadas.

As crianças gostam muito de desenhar é só dar-lhes um lápis e um papel e elas começam a criar suas obras primas, em geral aos dois anos de idade essa disposição se torna mais intensa.

Esse processo é muito importante, pois quanto mais elas exercitam maior sua confiança para realizar essa tarefa. É importante que esses momentos sejam uma fonte de prazer, por essa razão o professor precisa ter cautela para que não exija da criança um potencial que ainda não está ao seu alcance.

Os professores devem oferecer outras formas de vislumbrar as artes na rotina escolar, o trabalho com estruturas tridimensionais através de atividades de colagem, modelagem como massa de modelar e com materiais como caixas de papelão por exemplo, por serem

materiais fáceis de se sobrepor, cabe ao professor oferecer aos seus alunos momentos de criação nos quais suas ações sejam valorizadas, pois as crianças expõem em seus desenhos suas experiências e sentimentos, o desenho é uma extensão de suas emoções.

Com o tempo a criança vai compreendendo que tudo o que está posto nas folhas de papel é produção dela, aquela imagem partiu dela e a partir daí o processo de criação tem início.

Por essa razão é muito importante que o professor crie oportunidades para que as crianças possam explorar suas habilidades e materiais. Promover momentos de prazer e ludicidade através das artes.

O trabalho com artes amplia a percepção das crianças, ele traz a tona sensações guardadas e também promove o desenvolvimento de diversas competências, as crianças precisam liberar suas emoções e isso é um benefício que as artes promovem às crianças, pois ali o terreno é livre de exigências, naquele momento em que ela cria, produz ou reproduz ela pode expor tudo o que ela sabe e tudo o que ela quer, a produção artística é ilimitada.

Por essa razão devemos ter o máximo respeito com as produções das crianças, pois nelas existem muito mais do que se pode ver, como todo artista as crianças colocam seus anseios em suas criações e como todo ser humano esperam um elogio, elas também querem que as pessoas gostem do que ela foi capaz de fazer.

Valorizar o que a criança fez a motiva e tentar de novo e como sabemos quanto mais ela puder fazer e quanto mais ela se sentir segura para criar suas obras, melhores serão os resultados.

Mas não podemos acreditar que basta deixar os materiais na frente das crianças para que esteja sendo feito um trabalho com artes, esse como todos os outros trabalhos devem ser planejados e pensados como fonte de aprendizado, nem sempre o professor vai atingir seu objetivo proposto, mas isso não quer dizer que a criança não fez o seu melhor.

Durante uma proposta de trabalho com artes é muito comum observarmos crianças muito tímidas fazendo verdadeiras obras de arte e isso costuma acontecer nas aulas de artes porque elas deixam as crianças mais livres esses são momentos em que as crianças não se sentem observadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar através deste trabalho que o ensino de Arte é um rico e poderoso instrumento de aprendizagem, por meio dela as crianças tem acesso a um rico universo de conhecimento.

A arte oportuniza a abertura dos horizontes criativos, ela tem o poder de abranger todas as disciplinas e quando trabalhada de forma coerente e com objetivos claros promove um rico aprendizado.

Para que o ensino de arte seja interessante é necessário que seja lúdico e dinâmico, caso ao contrário os alunos não demonstrarão interesse, o trabalho lúdico promove a curiosidade e incita os alunos a criarem e desse modo se envolvem completamente no processo criativo.

Promovendo esses momentos, nos quais os alunos se relacionam de forma mais íntima com a arte ele desenvolve ainda mais suas habilidades e tem condições de descobrir tantas outras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL, **Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAUDURO, Vera Regina. **Iniciação musical na idade pré-escolar**. Sagra: Porto Alegre, 1989.

COSTA, Robson Xavier da. **Arteterapia e educação inclusiva** – Diálogo multidisciplinar, Editora Wak, 2010.



A HISTORIOGRAFIA NA RELAÇÃO BRASIL-ANGOLA



RODRIGO CECHETO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013); Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís (2019); Diretor de Escola - na EMEI Professora Maria da Conceição Vieira Pereira, Professor de Educação Básica II – História – na EE Carlindo Reis.

RESUMO

O presente trabalho analisa a construção da historiografia de Brasil e Angola, como parte do processo de libertação de destes povos, em negação ao domínio colonial e em busca de suas identidades nacionais a partir da reescrita de suas histórias. Para tal, discute-se como a historiografia do século XIX enxergava a história de África, marcada por um pensamento eurocêntrico, tal historiografia era produto do racismo e do domínio imperialista de países europeus dos séculos XIX e XX. O enfoque deste artigo reside na análise da bibliografia contida nos referenciais. No desenvolvimento do artigo, vamos construindo o quadro de relação entre Brasil e Angola a partir da historiografia.

Palavras-chave: Historiografia; Brasil; África; Angola.

INTRODUÇÃO

Durante anos foi negado ao continente africano a construção de sua historiografia, devido a tradicional visão de que a História está ligada a apenas fontes documentais escritas. No entanto, essa perspectiva já está superada, logo é possível desconstruir essa enorme contradição em relação à história dos povos de África (tidos por Hegel, entre outros, como ahistóricos), visto a enormidade de suas tradições orais, que se caracterizam como as principais fontes históricas do passado africano – principalmente do período anterior à dominação europeia em África. Com a quebra dos paradigmas impostos pelo positivismo, inicia-se um movimento de retomada da história de África, partindo dos próprios estudiosos

e intelectuais africanos, ganhando corpo nas Universidades europeias a partir dos anos de 1950 e chegando tardiamente no Brasil nas últimas décadas do século XX. (FAGE, J. D. 1982, p.54)

Analisando a historiografia brasileira em relação ao continente africano, percebe-se outra grande contradição, um país de grande população afrodescendente retoma seu passado africano com certo empenho apenas nas duas últimas décadas do século XX, passando a ser reconhecida especialmente a partir da lei 10.639/03 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares, ou seja, apenas no início do século XXI é oficializado o passado africano do Brasil. Neste sentido, é de fundamental importância para a própria historiografia brasileira compreender a história do continente africano, analisando-o é possível retomar de forma mais ampla o próprio passado do Brasil. (CEERT, 2005).

Devido às peculiaridades e o longo período que ligam o Brasil a África é um tanto complexo entender suas relações como um todo. Pensando em conformidade a essa afirmação, é mais desejável buscar os pontos que nos unem estritamente ao continente, logo se percebe que o Brasil está em certa medida, descontando os possíveis anacronismos que essa aproximação pode gerar, mais próximo da região do atual país de Angola. Essa aproximação se deu através de um evento trágico para a história da humanidade, que foi a escravidão, produzindo estigmas tanto na sociedade africana quanto na brasileira. Contudo, o sistema escravista e o modelo colonial foram capas de aproximar-nos (Brasil e África), contribuindo para a formação do povo brasileiro. (SAID, 1995, p. 41).

Se o passado foi capas de unir o Brasil a Angola, Rio de Janeiro a Luanda, mesmo através da dominação estrangeira, sob o julgo escravocrata, contribuindo para a formação do Brasil contemporâneo, podemos indagar: e hoje o que nos une? Com certeza, a língua, a formação cultural, religiosa, entre outros fatores que o Brasil herdou de portugueses e africanos.

Entretanto, no atual contexto do mundo globalizado e oprimido pelo capitalismo, se faz necessário uma maior aproximação entre os dois países, nossas realidades não são muito distintas, cabe-nos reavaliar em um período relativamente curto como se desenrola nossa aproximação. Talvez o fato de o Brasil ter sido o primeiro país no mundo a reconhecer a independência de Angola nos dê um caminho para analisar nossas relações contemporâneas e quem sabe através do tempo.

BRASIL E ANGOLA, UMA RELAÇÃO HISTÓRICA

Tanto o Brasil como Angola surgem a partir do domínio português, no caso do Brasil o Estado é uma consequência direta de anos de colonização, enquanto a formação do povo parte de várias matrizes (portuguesa, africana, indígena, asiática, etc.). Já Angola tem seu Estado e território definidos pelo colonizador, porém seu povo é constituído por algumas etnias africanas e uma população miscigenada com o colonizador. A princípio esses povos têm suas histórias ligadas pelo colonialismo português que os integra dentro do Império Ultramarino luso.

Até 1822, o Brasil esteve diretamente ligado a Portugal, foi durante mais de três séculos sua colônia mais rica, com ampla capacidade produtiva, sobretudo, nas áreas de agricultura e mineração. Angola foi uma das possessões mais antigas e duradouras dos portugueses que começaram a colonizar sua região a partir de século XV e mantiveram-se até 1975, ano da independência angolana. Até o século XIX Angola esteve às margens do Império luso, sendo relegada à função de fornecedora de mão de obra escrava. É neste ponto que as histórias de Brasil e Angola se entrelaçam durante séculos, à escravidão forçou a ligação destas duas regiões coloniais, o Brasil devido seu potencial agrícola necessitava de mão de obra abundante e Angola detinha essa população que duramente foi enviada ao Novo Mundo na condição de escrava. (LYRA, 1994, pg. 107 - 203.).

A escravidão marcou decisivamente a história destes dois países, impediu durante anos a consolidação de seus povos. Em Angola por ser esvaziada ficou fragilizada, sem uma identidade coletiva de integração de suas etnias. No Brasil por produzir a segregação racial, típica do regime escravista, que mesmo atualmente, livre desse flagelo, possui uma realidade racial desigual entre brancos e negros.

O Brasil mesmo após sua independência continuou ligado à Angola, especificamente pela escravidão e comércio atlântico, sua dependência de mão de obra escrava era tamanha que durante o processo de independência um dos maiores temores de parte da burguesia lusitana era que Angola se integrasse ao Império do Brasil, pois as trocas comerciais e a ligação gerada pelo tráfico de escravos era intensa, a ponto de tornar Luanda e Rio de Janeiro duas cidades interdependentes. (PANTOJA, 1999, pg. 182.)

No caso do Brasil, até o ano de 1850 sua dependência em relação ao tráfico de pessoas pelo Atlântico era patente, estava claro até aquele ano que a formação do Brasil se devia em grande parte ao continente africano, visto que a maioria da população brasileira

era composta de escravos. Mas, desde a aprovação pelo parlamento inglês da Bill Aberdeen em 1845 esta situação não poderia mais ser mantida, pois a Inglaterra passaria a combater o tráfico Atlântico de escravos mesmo em águas brasileiras. 1850 é um marco histórico para entendermos essa antiga ligação de Brasil e Angola, pois neste ano foi aprovada a chamada “Lei de Terras”, que tinha por finalidade regulamentar a questão da terra no Brasil acabando com a posse legal e instituindo que a terra passaria a ser uma mercadoria adquirida somente pela compra e venda - uma tentativa de substituir o escravo que era a mercadoria capitalizada do período pela terra e, também utilizar a terra como chamariz para a imigração europeia. Também foi aprovada neste ano a Lei Eusébio de Queiroz, que definitivamente buscou acabar com o tráfico de escravos. A partir destes acontecimentos o Brasil irá tentar consolidar uma nova imagem, e uma nova formação para seu povo, instituindo a mão de obra imigrante e tentando apagar sua formação africana. (SILVA, 1996, pg. 200 - 256)

Durante anos a fio, as classes dirigentes brasileiras desenvolveram uma política agressiva e deliberada de cortar os vínculos que ligam nosso país à África. Essa tendência geral da nossa história tem dois momentos marcantes. Inicialmente, quando a organização da economia canavieira e a necessidade de acumular riquezas com o tráfico de escravos exigiam a vinda de milhões de africanos, operou-se o primeiro corte: povos de culturas distintas, misturados, afastados dos referenciais formadores de suas identidades, para serem transformados, todos, indistintamente em negros ou simplesmente em escravos, sem cultura ou consciência nacional, o que levava a renegarem sua contribuição para a formação do Brasil. Com o fim do tráfico de escravos, o término da escravidão e o advento da república a questão da identidade nacional assume enorme relevância. Todo esforço seria então realizado para dar ao Brasil a aparência de uma nação europeia. O embranquecimento da nação passaria, entre outras coisas, pelo mais completo afastamento da África e pela destruição dos sinais que traduzissem a herança africana. A África passa a ser vista como uma totalidade geográfica e humana homogênea, desconhecida e distante.

A ideia de África que predomina na consciência dos diversos grupos sociais brasileiros está assim informada por este distanciamento, pela desinformação em primeiro lugar e depois por um conjunto de noções carregadas de valores negativos que só confirmam o desejo, dos que a ela tem acesso, de se distanciar do continente africano, de suas culturas e suas tradições. Mesmo a partir do século XX e após todos os horrores do holocausto, que deixou as claras o problema das identidades nacionais e seu conteúdo

racista, a consciência coletiva do brasileiro continua renegando seu passado africano, o que acaba por excluir uma enorme massa de pessoas ligadas ao continente africano, os afrodescendentes. (RODRIGUES, 1961, pg.106).

A HISTORIOGRAFIA DE ÁFRICA

“A África propriamente dita é a parte característica deste continente, porque em seguida podemos deixá-lo de lado, por assim dizer. Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedemos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente [...] Nesta parte da África, não pode haver história.”
(HEGEL, 1928, p;187).

Hegel um dos pensadores mais importantes da história teve a infelicidade de proferir estas duras palavras sobre a história de África, tal vez devido o momento histórico em que viveu ou apenas por ingenuidade e ignorância quanto a história de África. Até pouco tempo atrás essa postura vigorou na historiografia, vendo a África e seus povos como ahistóricos, corrente defendida, sobretudo pelo positivismo e por teorias racistas, o próprio Hegel ainda diz:

“Encontramos [...], aqui o homem no seu estado bruto. Tal é o homem na África. Porquanto o homem aparece como homem, põe-se em oposição à natureza; assim é como faz homem. Mas, porquanto se limita a diferenciar-se da natureza, encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e a pobreza; é um homem estúpido. No estado de selvageria achamos o africano, enquanto podemos observá-lo e assim tem permanecido. O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento, tudo isso está no homem em seu estado bruto, em cujo caráter nada se encontra que pareça humano [...]”.
(HEGEL, 1928, p. 187).

É justamente para contrapor-se a estas ideias e a sua tradição no pensamento acadêmico que a partir da década de 1950 surge na África pensadores que buscam retomar

o passado do continente antes da chegada do homem branco, a conquista e colonização europeia do continente, começando a escrever a historiografia endógena africana. Dessa caminhada inicial, em que as décadas de 70/80 foram fundamentais, o fazer a história do continente incluiu nomes de grandes historiadores africanos como Ki-Zerbor, A. Ajauy, B. Ogot, T. Obenga, Tamsir Niane, Cheick Anta Diop que, com suas histórias regionais, parciais, ufanistas, afro-centristas, totais, eles sedimentaram a historiografia africana. Segundo Fage, hoje é possível, graças a eles, falarmos em uma história revisada. (FAGE, 1982, p.154).

No entanto, é fundamental continuarmos o projeto de entender a história africana, seja o mais remoto como o mais próximo, temos um campo historiográfico fértil em que ainda podemos estabelecer relações com o Brasil, não só pelo nosso passado colonial, mas pelos processos históricos que estão se desenvolvendo na contemporaneidade, como a construção de um Estado de Direito que é exigido, mas também é obstruído pelas atuais políticas neoliberais, que começaram a assolar o Brasil entre o final da década de 1980 e anos de 1990, chegando com vigor nos países africanos de língua portuguesa a partir dos anos 2000. Segundo Mario Murteira do centro de estudos africanos do Instituto Superior de Ciências do trabalho e da empresa de Lisboa, os processos que se passa em África posteriormente às lutas de independência e fim das guerras civis, que surgem no decorrer da década de 1990 e que ainda hoje não se completaram, aproximam a realidade do continente com os processos vividos pela América Latina entre as décadas de 1980 e 1990. Ou seja, o fim das ditaduras, o processo de formação de um estado de direito, a formação da democracia burguesa liberal, a conversão da economia a serviço do mercado, entre outros processos de reforma que estão sendo direcionados pelos grandes órgãos neoliberais do momento, FMI e o Banco Mundial. O caso de Angola e de toda África lusófona evidencia tais acontecimentos, a crença de que a liberdade econômica e a democracia burguesa levaram ao desenvolvimento social. Olhando para o Brasil atual vemos que tais ideias não passam de pura demagogia política. (MURTEIRA, 1995, p. 56). Logo, se nossas realidades foram próximas e se estamos ligados pela tragédia da escravidão, continuamos em certa medida ligados pelos acontecimentos contemporâneos.

A partir da construção de historiografias próprias, podemos ainda justificar nossas proximidades, durante anos estivemos submetidos às interpretações eurocêntricas que desvalorizavam nossas raízes, e que justificavam nossa formação como consequências de acontecimentos europeus. Mesmo escolas historiográficas mais “brandas” como o

marxismo inglês e as ideias de Hobsbawm ainda veiculam os processos sofridos em África a consequências de processos passados na Europa. Segundo esse autor a crise de 1929 explica a gênese da destruição dos impérios coloniais europeus:

“No fim da década de 1930, a crise do colonialismo já se espalhara para outros impérios (...).”

Continuando sua análise Hobsbawm defende:

“O que prejudicou fatalmente os velhos colonialistas foi à prova de que os brancos e seus Estados podiam ser derrotados, total e vergonhosamente, e que as velhas potências se encontravam fracas demais, mesmo após uma guerra vitoriosa, para restaurar suas antigas posições”.

Muitos autores africanos se colocaram contra o eurocentrismo da historiografia, de formas mais engajadas, militantes e radicais, talvez pela própria história recente de África dominada pelo colonialismo das superpotências europeias. Concluímos que a historiografia brasileira tem muito a ganhar ao aproximar-se a historiografia africana e vice e versa. José Maria já aponta para um novo caminho de análise historiográfica de África e Brasil, incluindo os processos externos, mais valorizando e buscando compreender os acontecimentos endógenos, podendo quebrar velhos paradigmas e produzindo novas abordagens históricas de nossas sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, depois de tudo que já foi analisado, se resume que as ideologias presentes na historiografia estão intimamente ligadas a uma visão de mundo eurocêntrica, que reflete na leitura que fazemos sobre os problemas contidos em África como consequência de sua sociedade, considerada por parte dessa historiografia como atrasada. A tradição eurocêntrica na historiografia por muito tempo poupou ou não atribuiu responsabilidade aos portugueses, que exploraram a região por mais de cinco séculos. O contexto internacional do período é, para a historiografia de paradigma do século XIX, apenas um leve pano de fundo quando se trata de entender as questões referentes a África, pois para autores como Hegel aqui analisados, os problemas de África não são decorrentes de séculos de exploração e jogo de interesses das potências internacionais, que de tudo fizeram e fazem para manter seus domínios coloniais, através de políticas imperialistas. Trata-se apenas de problemas decorrentes da natural “barbárie” inerente aos povos

africanos. É uma espécie de amortecedor ideológico, que através desse racismo, serviu de justificativa para a dominação de África por países europeus.

O que se percebe nas fontes aqui analisadas é um total descaso ao tratar da história de África, com argumentos simplistas típicos de uma historiografia do século XIX, calcada em princípios do positivismo, do darwinismo social, entre outras teorias racistas que pelo visto se mantiveram no mínimo até o ano de 1975 e serviram de base para justificar a lógica capitalista do período em questão. Logo, os movimentos de independência em África a partir da segunda metade do século são acompanhados pelo nascedouro de uma historiografia africana, escrita por autores africanos, comprometidos com a construção das nacionalidades africanas que emergiam dos diversos processos de independência.

Neste sentido, temos uma aproximação significativa da historiografia brasileira com a historiografia brasileira, desde os processos coloniais, passando por uma historiografia eurocêntrica incidia sobre nós, que olhava para os povos nativos das Américas e África como ahistóricos, até a construção de nossa própria historiografia como afirmação de nossos povos e construção da identidade nacional.

REFERÊNCIAS

CEERT, Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdade, 2º Prêmio Educar para a Igualdade Racial – Experiências de Promoção da Igualdade Racial/étnica no Ambiente Escolar. São Paulo, CEERT, 2005.

FAGE, J.D. A Evolução da historiografia da África. In: História Geral da África. São Paulo, Ática/UNESCO, Vol I, 1982.

HOBSBAWN, Eric J. A Era dos Extremos – O Breve Século XX 1914/1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HEGEL, George W. F. Filosofia de la história universal. Madri: Revista de Occidente, 1928, t. 1, p. 187. IN: HERNANDEZ, Leila Leite. África na sala de aula. São Paulo: Summus Editorial/Selo Negro, 2005.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. A utopia do poderoso império - Portugal e Brasil: bastidores da política: 1798-1822. Pg. 107-231. Rio de Janeiro, 1994.).

MURTEIRA, Mario. Economias e Sociedades em Transição na África Lusófona. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa, Janeiro de 1995.

PANTOJA, Selma. Três Leituras e Duas Cidades: Luanda e Rio de Janeiro nos Setecentos. In: PANTOJA, Selma e SARAIVA, Flavio (orgs.). Angola e Brasil nas rotas do Atlântico Sul. Rio de Janeiro: Bestrand Brasil, 1999.)

RODRIGUES, José Honório. Brasil e África: outro horizonte. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1961.

SILVA, Lígia Osório. Terras Devolutas e Latifúndio. Campinas: Unicamp, 1996.

THORNTON, John. A África e os africanos na formação do Mundo Atlântico: 1400 – 1800. São Paulo: Campus, 2003.



A INFORMÁTICA COMO RECURSO LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E OS PLANOS DE ENSINO VIGENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO



RODRIGO PAULO

Graduação em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco (2011) e Pedagogia pela Universidade Nove de Julho pela (2012); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Paraná (2015) e Educação Especial pela Faculdade Campos Salles (2017), Coordenação Pedagógica (2019); Professor de Ensino Fundamental I e Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo pretende abordar a teoria de Papert (1988) sobre a importância da informática na educação para criança, com sua teoria Construcionista. Perpassaremos pelos projetos pedagógicos desenvolvidos de forma pontual pela Secretaria Municipal e Estadual de São Paulo. Vislumbra-se com o presente trabalho, expor a importância da informática como ferramenta de trabalho do docente, e, somando-se a essa possibilidade a utilização dos espaços coordenados pelas secretarias de educação do estado e da prefeitura.

Palavras-chave: Construcionismo; Informática Educativa; Educação Infantil; Informática Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aponta para a importância de atividades lúdicas e de jogos em todo processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, desde a educação infantil até as séries iniciais. Temos como recursos lúdicos: músicas, histórias, representações teatrais, todas as atividades são desenvolvidas propondo-se o lúdico. As crianças criam seus próprios significados baseados em ações cotidianas, por exemplo, na contagem podemos utilizar a música os indiozinhos, a questão chave não é a repetição da letra, mas, o conceito numérico por trás do processo. Portanto, podemos explorar os mais diversos portadores e métodos para alcançar uma aprendizagem significativa. Afinal, existem processos e etapas

para que isso ocorra, assim com a livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir reinventar as coisas, que já exige uma adaptação mais completa, como aponta Piaget.

Vivemos imersos em uma cultura superconectada, contando com um vasto universo multimídia, com sons, cores e interatividade. Aqui vislumbramos um universo que conta com o prazer e o lúdico quase que de forma nata para os alunos dessa geração tecnológica, temos jogos interativos com diversos objetivos: leitura, escrita, alfabetização, matemática essencial, ciências, enfim, uma vasta gama de possibilidades no universo de tecnologias intelectuais, como aponta Levy. Já contamos com uma vasta gama de materiais para alfabetizar, tais como, letras móveis, cartões ilustrados, músicas, parlendas, etc. Por que não utilizar os sites e portais na internet? Afinal, o professor deve ir além dos muros da sala de aula e escola, devemos ampliar a escola, como afirmava já expõe Papert, com sua teoria Construcionista sobre o desenvolvimento infantil e o uso dos computadores. Papert desenvolve a linguagem de programação Logo, já objetivando o uso de espaços com computadores como extensões da escola. A própria linguagem Logo, que serve atualmente como base para construção de jogos educativos, já se preocupava com aparência agradável, pois, conta com uma tartaruga gráfica para prender a atenção do aluno. Hoje, os sites contam com recursos multimídias ricos em sons, cores e interatividade. Cabe ao professor, em sua programação de aula explorar o ambiente virtual, para que o mesmo componha de forma interdisciplinar suas aulas. De forma lúdica os alunos também aprendem nesse ambiente virtual.

A INFORMÁTICA E A EDUCAÇÃO – LINGUAGEM LOGO

A linguagem Logo foi desenvolvida pelo sul-africano Seymour Papert em 1968 e tem como característica a possibilidade do aluno dar instruções a uma tartaruga digital, que são executadas imediatamente por ela. Para Papert o objetivo dele ao criar a linguagem logo foi oportunizar ao aluno aprender com prazer a programar potencializando assim o processo de aprendizagem (PAPERT, 1997; SOUZA, 2007).

A linguagem de programação Logo surge também como uma filosofia para educação, utilizando para isso a tecnologia (PAPERT, 1997), possibilitando ao aluno a ampliação de sua aprendizagem, oportunizada por diferentes áreas de conhecimento (ALMEIDA, 2000).

Papert (1997, p. 8) afirma que a educação tem com papel “criar os contextos adequados para que as aprendizagens possam se desenvolver de modo natural”. Portanto

a linguagem Logo, assim, como as que vão se desenvolvendo no decorrer das décadas subsequentes, é a exploração do computador como uma ferramenta problematizadora e criativa do processo de ensino-aprendizagem. Propondo-se um ambiente de aprendizagem significativo, com desafios e temas relevantes que ao processo de aprendizado dos alunos.

Outro aspecto interessante no uso da linguagem Logo, ou de sites, programas, e conteúdos multimídias como auxílio para o aluno e para o professor, é a possibilidade do *feedback* de suas ações na execução das atividades no ambiente virtual. Assim, ele (o aluno) tem a oportunidade de comparar suas ações iniciais com o resultado retornado pelo programa, podendo criar hipóteses sobre seus acertos e erros. Levantando hipóteses, refletir sobre suas decisões, e assim construir novos conceitos (ALMEIDA, 2000). Sob essa perspectiva, Papert cria a teoria Construcionista de aprendizagem, afinal, o pesquisador teve como base a teoria Construtivista de Piaget, com quem desenvolveu estudos no instituto de Genebra durante vários anos.

A utilização da tecnologia como ferramenta auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, transformando-o em sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, é principal característica da teoria Construcionista. O computador deixa de ser apenas uma ferramenta para grupos específicos de pessoas, ou de ações específicas, e torna-se uma ferramenta, nessa nova visão, o computador é um recurso para busca de novas informações, um espaço alternativo ao da sala de aula. Priorizando o interesse do aprendiz. Em seguida, o professor conta com possibilidade de sistematização de todo o processo de ensino, e pode propor novas ações de situação-problema por meio de programas, sites, e recursos digitais. Esse processo procura fomentar no aprendiz uma reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2000).

Portanto, podemos concluir que no Construcionismo, o conhecimento não é fornecido ao aluno para que ele dê as respostas. É o aluno que coloca o conhecimento no computador e indica as operações que devem ser executadas para produzir as respostas desejadas. O programa fornece importantes pistas sobre o pensamento do aluno, uma vez que o pensamento está descrito explicitamente e a resposta do computador permite comparar o previsto com o obtido (ALMEIDA, 2000, pp. 33-34).

Dessa forma o professor tem o papel de assumir-se como mediador na interação entre o aprendiz e o computador, possibilitando o desenvolvimento de diversas competências como: autonomia, cooperação, planejamento, resolução de situações problema, reflexão, etc. (PAPERT, 1985, apud ALMEIDA, 2000).

Neste contexto, o educador tem a possibilidade de acompanhar em tempo real o raciocínio desprendido pelo aluno em determinada atividade. E, assim, poder criar estratégias de intervenção crítica ao aluno, por exemplo, por que ele optou por essa

resposta? Ou, como ele conseguiu chegar àquela resposta? Assim, o aluno reflete sobre todo o processo envolvido no processo de aprendizagem, e amplia seu leque de conhecimento sobre diversos assuntos.

A proposta Construcionismo rompe com o paradigma bancário de educação. O aluno passa a ser seu próprio professor. Pois, sua própria curiosidade o conduzirá a solução de problemas chave, e o amadurecimento de suas estruturas.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA INFORMÁTICA EDUCATIVA NO ESTADO DE SÃO PAULO E NA PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

A presente proposta tem como objetivo central, o uso de sites de conteúdos lúdicos é fazer com que o aluno tenha interesse e motivação para buscar a informação desejada, transformando assim o paradigma tradicional da educação como depósito bancário, para a educação como entretenimento. Portanto achamos importante expor de forma breve as propostas educacionais nessa área tanto pela Secretaria Estadual de Educação com pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo. Anteriormente vimos na teoria Construcionista de Papert, o conceito construtivista e interativo de sua proposta. No programa do governo estadual denominado ACESSA Escola, criado pela Resolução 037 de 25/04/2008, no trecho a seguir encontrou a justificativa da criação de tal estrutura:

Art. 1º - Fica instituído o Programa ACESSA Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas Estaduais, tendo como objetivos:

I - disponibilizar à comunidade escolar os recursos do ambiente web, criado pelo Programa;

II - promover a criação e o fortalecimento de uma rede de colaboração e de troca de informações e conhecimentos entre professores e alunos da própria escola, ou entre os de outras unidades, de modo a contribuir com a produção de novos conteúdos;

III - universalizar as atividades de inclusão digital, otimizando os usos dos recursos da Internet aos alunos, professores e servidores, nos períodos de funcionamento das escolas;

IV - promover e estimular as ações de protagonismo, vivenciadas pelos alunos do ensino médio, voltadas à área de Tecnologia da Informação e da Comunicação-TIC. (D.O.E. pp. 24-25, de 26/04/2008).

Notamos a mesma normatização na norma de uso e utilização dos laboratórios de Educação da Cidade de São Paulo:

I - Possibilitar a criação de ambientes de aprendizagem inovadores, colaborativos e interativos;

II - Potencializar o uso crítico e criativo dos diferentes recursos tecnológicos, como forma de expressão oral, escrita, registro, socialização e produção de textos em diferentes contextos e linguagens;

III - Favorecer o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no desenvolvimento das competências leitora e escritora e no processo de formação dos alunos;

IV - Propiciar condições de acesso e uso das tecnologias voltadas para a pesquisa e produção do conhecimento;

V - Promover ações de cunho pedagógico que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao contexto digital do século XXI;

VI – Potencializar o uso das Tecnologias digitais da Informação e da Comunicação na atuação docente e na formação dos alunos;

VII - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela “Prova São Paulo”;

VIII – Auxiliar, no âmbito de sua atuação, na implementação dos Programas “Ampliar” e de Recuperação Paralela.

Art. 3º - O Laboratório de Informática Educativa, como espaço de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, deverá:

I - oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;

II - possibilitar o uso democrático dos recursos e ferramentas digitais;

III - integrar o Plano de Ação da Informática Educativa ao Projeto Pedagógico da Unidade Educacional atendendo às necessidades da construção do currículo;

IV - organizar seu atendimento, observando o Calendário Escolar. (D.O.C. pp. 15-16, de 03/12/2011).

As portarias que surgem de forma tardia, visto que já existem pesquisas que apontas para o uso e das Tecnologias da informação e Computação, tanto por professores como por alunos na data de suas publicações. O que chama de fato a atenção é a falta de orientações objetivas para o uso dos laboratórios de informática. Com exceção da portaria da Prefeitura, que salienta que o uso dos computadores “promove ações de cunho pedagógico que contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao contexto digital do século XXI” (D.O.C. pp. 15-16, de 03/12/2011), vislumbrando o aspecto extra sala, para além dos muros da escola. Corroborando com a proposta pedagógica Construcionista de Papert, 1985.

O uso e orientação dos recursos das salas de informática são feitos de forma diferente pelas escolas municipais e estaduais, na primeira há o Professor Orientador de Informática Educativa – POIE, que administra e regem as regras no laboratório, nas escolas estaduais o programa Acessa Escola conta com a gestão e orientação dos alunos do Ensino Médio das próprias escolas.

Vislumbramos que nos 2 casos a gestão e uso desses espaços esta distante de uma preocupação real do aprendizado do aluno, são projetos que devem ser criados pelos gestores, e os professos devem auxiliar nessa grade educacional. Portanto, o grande problema na utilização dos laboratórios de informática que não reflita a vivência local de tal forma não possibilite o ato da reflexão durante o processo de aprendizagem, como propõe Almeida:

A preocupação parece estar ligada ao fato de não se desejar que em nome da máxima racionalidade se construa um projeto educativo irracional que não condiga com a realidade brasileira. Estas preocupações devem ser a pedra de toque para elaboração ou análise de projetos que envolvam o uso de microcomputadores na educação. (ALMEIDA, 2000, p.31)

Embora os laboratórios contem com equipamentos, acesso a internet, programas educativos, e mobiliário adequado. O problema esta na apropriação pela comunidade escolar desses espaços, como coautores do processo educacional. Assim, como esperamos da biblioteca, brinquedoteca, e outros espaços além dos muros da escola. A escola deve retirar do ócio o laboratório de informática, devemos evitar falsas praticas educacionais falsas nesses espaços, ou seja, através de programas descontextualizados, ou com profissionais despreparados para tocarem os projetos nesses espaços, oportunizando uma aprendizagem deficiente dos alunos.

A tecnologia educacional não pretende impor-se como o instrumento pedagógico por excelência, mesmo porque nenhum meio é capaz, isoladamente, de se tornar eficaz para todos os propósitos do ensino. Faz-se necessária uma escolha consciente por parte dos educadores e dentro de princípios que visem mais à aprendizagem do estudante do que ao modismo. (NISKIER, 1993, p.34).

Outro aspecto fundamental é o preparo do professor em apropriar-se desses espaços, que embora na proposta macro do estado sejam carregadas de boas intenções, como vimos na concepção tanto da proposta municipal quanto estadual, na ponta, é sucateada com ferramenta didática e de mudança pelos professores, comunidade e pelo aluno.

RELAÇÃO DAS CRIANÇAS E PROFESSORES COM AS TENOLOGIAS EDUCACIONAIS

Para Morin (2000) a criança também é educada pela mídia, principalmente pela televisão. Aprende a informar-se, a conhecer - os outros, o mundo, a si mesma -, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, "tocando" as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa aprendemos vendo as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta sem precisar fazer esforço. Ela continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos.

Há muitos programas computacionais que podem favorecer a aprendizagem das crianças, por meio do visual e do áudio as crianças assimilam mais os conceitos pretendidos, além de se divertirem e aprenderem. No Congresso Educar (2002) se discutiu que há programas para crianças de cinco anos que as ajudam a fazer relações mentais e cognitivas, que normalmente só fariam mais tarde, quando estivessem alfabetizadas. A geração da cibercultura, diz ela, vem absorvendo com a internet um novo paradigma mental, que no futuro fará dessas crianças adultos com maior capacidade de aprender por si mesmos, de forma autodidata.

Percebe-se então que as crianças desde pequenas têm contato com diversas mídias e através delas elas aprendem muita coisa. As mídias são meios pelos quais as crianças aprendem de forma prazerosa e dinâmica, seu uso na escola favorece em muito a obtenção de conhecimentos.

A proposta Construcionista exige uma mudança de paradigma: da escola, do professor, das secretarias de educação, pois, o foco da metodologia de Papert está na emancipação do aluno no aprendizado, ou seja, afasta-se do processo de instrução. O aluno é instigado a questionar os passos de todo processo, ele, é convidado a rever todo o processo, seja através da resposta correta ou incorreta do programa ou software utilizado na aprendizagem. Mas, o professor deve apropriar-se dessa ferramenta, utilizando-a como outro espaço de transformação, tendo para isso “uma mudança de paradigma, que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, com autonomia para construir o próprio conhecimento” (ALMEIDA, 2000, p. 37).

Portanto, os sites, programas, softwares educativos ou não, através de suas facilidades e diversidade de uso, favorecem em muito o aprendizado das crianças, pois através destas mídias as mesmas aprendem com muito mais entusiasmo e interação de forma prática com essas novas tecnologias, já fazem parte, na maioria das vezes, de seu cotidiano. Além do mais através da informática educativa o aprendizado acontece de forma dinâmica e atrativa, incentivado a participação das crianças nas diversas atividades realizadas na sala de aula, com a mediação do professor e funcionando como mais um riquíssimo recurso de ensino.

Sabe-se que a questão da formação docente perpassa a prática didática do mesmo, segundo Moran (2006) “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”. Portanto, o uso da Informática Educativa, softwares

educativos, programas de computadores, são de fato benéficas para o professor e para o aluno. Pois, ambos ampliam as formas de comunicação, avaliação e interação.

Nesse momento o professor deve ser menos resistente ao uso das tecnologias que deveriam ser comuns no caminho de quem busca uma sustentação mais qualificada ao seu trabalho pedagógico. Mas esta apropriação não é passível de uma simples leitura; para que os professores realmente assimilem estes novos conteúdos e como utilizá-los faz-se necessário uma nova postura. Características como responsabilidade, dinamismo, visão crítica de sua prática, bem como capacidade de lidar com novas situações, estão entre algumas novas posturas deste professor que busca capacitação para utilizar as Tecnologias em sala de aula.

O professor é o principal ator de qualquer processo de mudança na escola. Para que haja mudanças na qualidade do ensino é necessário que ele perceba com clareza suas concepções sobre a educação.

O uso do computador pode ampliar o espaço da sala de aula, vencer barreiras de espaço e tempo, servir de próteses cognitivas para portadores de necessidades educativas especiais, criar ambientes de aprendizagens, ampliando as possibilidades de comunicação, contribuindo, dessa forma, para o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem.

As mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos influenciam diretamente na vida social e profissional das pessoas, pois com elas muitas profissões deixaram de existir e outras tantas surgiram exigindo que o profissional esteja sempre aprendendo e se adaptando as exigências do mercado, com o professor não é diferente o não uso destes recursos pode tornar sua prática ficcional, ou seja, preparar o educando para uma sociedade irreal. O professor deve superar o velho modelo pedagógico e não apenas incorporar ao velho o novo (tecnologia). Para isso, é preciso compreender que a ferramenta tecnológica, quando presente na escola, não é o ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporciona a mediação entre educador, educando e saberes escolares.

Portanto, segundo (ALMEIDA, 2000), no atual momento, é necessária a consolidação de práticas pedagógicas voltadas para a construção de saberes, que atendam aos interesses e necessidades do educando. Assim, considera-se a ferramenta tecnológica como um instrumento importante no contexto escolar, quando articulada a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aprendiz, procurando juntá-los aos conhecimentos escolares, rompendo com o modelo didático cristalizado em muitos professores é, normalmente, a falta de reflexão sobre a formação técnica oferecida aos

docentes para que eles possam lidar com as ferramentas tecnológicas, quando existem, em uma premissa de que para ensinar o professor precisa, por exemplo, “mexer com o computador”, desconsiderando as especificidades da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho artigo teve como objetivo discutir a proposta de Papert sobre o uso do computador na educação com sua teoria Construcionista percebeu-se que embora o governo e a prefeitura de São Paulo, tivessem como objetivo em seus programas de informática educativa o uso dos computadores além da mera instrução, o que vê-se além da lei e decretos de criação, é um professor que não apropriou-se do computador como uma ferramenta extra sala, que para o aluno, de qualquer idade, seja da educação infantil ao ensino superior, tem domínio sobre as possibilidades da internet e do computador de forma autônoma.

Pode-se concluir que a formação do professor frente ao que propõe a teoria Construcionista, esbarra no interesse real do Estado, na formação adequada do professor, para que ele vá além do espaço da sala de aula, pois, o computador além de ser um recurso pedagógico interessante e importante para o professor, é uma ferramenta que torna a aprendizagem das crianças mais significativa e mais prazerosa, contribuindo inclusive para a felicidade da criança na escola e estimulando-a a vir para a escola.

A falta de reflexão sobre a formação técnica oferecida aos docentes para que eles possam lidar com as ferramentas tecnológicas (quando existem), em uma premissa de que para ensinar o professor precisa, por exemplo, “mexer com o computador”, desconsiderando as especificidades da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E. **Informática e formação de professores**. Secretaria de Educação a Distância. PROINFO – Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.
- Linguagem Logo. < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Logo>>. Acesso em 01 jan. 2020.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor. Disponível em: <
[http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos_pdf/desafios
_da_internet_para_o_professor.pdf](http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

NISKIER, A. **Tecnologia Educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PAPERT, S. **Logo: computadores e educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A máquina das crianças – repensando a escola na era da informática**. São Paulo: Penso, 2008.

_____. **A Família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

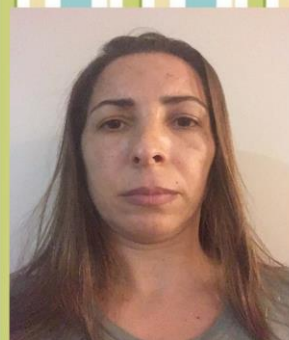
PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

SÃO PAULO (Prefeitura). **Secretaria Municipal de Educação. Portaria 5.636, de 02 de dezembro de 2011**. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, Ano 56, n. 226, 03/12/2011, Executivo, pp. 15-16.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria Estadual de Educação. Resolução 037, de 25 de abril de 2008**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 118, n. 78, 26/04/2008, Seção I, Executivo, pp. 24-25.



A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA



ROSANGELA MARIA SILVA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uninove (2009); Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Prof. Paulo Gonçalo dos Santos.

RESUMO

Nesta pesquisa, o ambiente utilizado é a sala de aula, o instrumento é o jogo e a investigação surge da necessidade de compreender os aspectos envolvidos na utilização desse instrumento no processo ensino-aprendizagem de Matemática. Dessa forma, serão analisados três pontos fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa: os jogos como elementos culturais e importantes no cotidiano dos indivíduos, o papel do professor e as formas de desencadear um trabalho pedagógico com jogos nas aulas de matemática de maneira significativa ao processo de aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Jogos; Cultura; Professor; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

De acordo com Piaget (1973), todo aluno normal é capaz de um bom raciocínio matemático desde que se trabalhe com atividades que possibilitem a construção do conhecimento. Segundo ele, isto irá depender do método de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido na sala de aula, pelo professor. Então, porque não utilizar os jogos como instrumentos facilitadores para a aprendizagem de matemática?

Afinal, são inúmeras as potencialidades pedagógicas dos jogos - a criatividade, os valores da amizade, a cooperação, a competição saudável, a auto-estima, a aprendizagem e o exercício físico e mental.

De acordo com pesquisas realizadas em escolas públicas de várias cidades do país, há falhas graves de aprendizagem de conteúdo e falta de raciocínio lógico nas aulas de

matemática, o que vem acarretando em quedas de rendimento à medida que o aluno avança nas séries.

A partir desses dados surgiu a necessidade de desenvolver esse trabalho, que tratará do papel do educador, sua prática pedagógica e as estratégias utilizadas a fim de motivar seus alunos pela busca do conhecimento. Também será ressaltada a importância de um bom planejamento, levando em consideração o espaço, a faixa-etária, o tempo, o momento de intervenção, entre outros.

Enfim, seu objetivo é refletir sobre o uso do jogo como um instrumento de ensino, possível de ser utilizado nas aulas de matemática.

O INDIVÍDUO E A PRÁTICA DE ATIVIDADES LÚDICAS

As atividades lúdicas são inerentes ao ser humano e se apresentam como um objeto cultural. Por isso, é possível encontrar uma variedade infinita de jogos nas diferentes culturas e em qualquer momento histórico.

A necessidade do homem em desenvolver as atividades lúdicas, ou seja, atividades cujo fim seja o prazer que a própria atividade possa oferecer, determina a criação de vários jogos e brincadeiras. Esta necessidade não é minimizada ou modificada em função da idade do indivíduo, ou seja, exercer atividades lúdicas é algo necessário em qualquer momento da vida.

Se observarmos nossas atividades diárias, identificaremos várias dessas atividades sendo realizadas. Por exemplo, quando ouvimos música, cantamos, brincamos com nosso bichinho de estimação, etc. Todas essas atividades representam brincadeiras que fazemos com nós mesmos, com os jogos que criamos, e as fazemos pelo simples prazer de brincar, sem qualquer outro interesse.

Há uma variedade de concepções e definições sobre o que seja jogo e o seu significado na vida humana.

Para Huizinga (1990), o jogo é anterior à cultura e esta surge a partir do jogo. Segundo ele: *“O jogo está presente em tudo que acontece no mundo (...) é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”*. (Huizinga, 1990, prefácio)

O autor identifica uma atividade como jogo desde que a mesma seja:

“Atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro

dos limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras.” (Huizinga, 1990, p.16)

A partir dessa definição, ele pôde categorizar como jogo muitas das manifestações humanas, como por exemplo, qualquer tipo de competição, os enigmas, os jogos de palavras, etc.

No ensino da matemática, Gardner (1961), matemático recreacionista, define: *“Pode-se dizer que os jogos matemáticos ou ‘as matemáticas recreativas’ são matemáticas – não importa de que tipo – carregadas de um forte componente lúdico.”* (Gardner, 1961, p. XI)

Com as afirmações desses autores podemos concluir que o jogo é algo lúdico, mas que exige concentração e comprometimento de quem joga, o que pode auxiliar, também, na aquisição de conhecimento. Além disso, o uso dos jogos na sala de aula, também tornará possível *recuperar a tradição de alguns jogos que eram praticados, em casa, na rua, no parque e em família, afinal, a prática dos jogos vem se perdendo com o aumento da violência, a falta de espaço físico, as novas tecnologias e a cultura dos tempos modernos, onde predominam os jogos eletrônicos.*

IMAGINAÇÃO X APRENDIZADO

Se ficássemos observando as crianças todo o tempo, perceberíamos que desde os primeiros anos de vida, elas gastam grande parte do seu tempo brincando, jogando e desenvolvendo atividades lúdicas. Na verdade, a brincadeira parece ocupar um lugar especial no mundo delas, já que nesse momento elas se esquecem de tudo que as cerca e se entregam ao fascínio da brincadeira, ficando horas prestando atenção em um jogo sem se cansar.

No entanto, os jogos são vistos apenas como uma brincadeira, um momento de lazer ou mesmo uma recompensa pelo dever cumprido, principalmente, quando se trata dos deveres escolares.

Dessa forma, o jogo e a escola passam a ser considerados duas coisas distintas, ao invés de estarem juntos, auxiliando no desenvolvimento do indivíduo. Mas, por que não se pode desenvolver o estudo e a brincadeira, ambos necessários ao desenvolvimento do indivíduo a partir de uma atividade única, comum, onde seja possível aprender brincando?

Ao observarmos o comportamento de uma criança em situações de brincadeira ou jogo, percebe-se o quanto ela se envolve e se mantém concentrada, desenvolve sua

capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, repensar situações, avaliar suas atitudes e resolver problemas, ou seja, seria perfeito unir jogo e sala de aula.

Porém, a definição de uma metodologia de trabalho com jogos na sala de aula somente começou a ser possível com os avanços no campo da Psicologia, onde o indivíduo passou a ser o dinamizador do seu próprio processo de aprendizagem e não mais um mero assimilador de conhecimentos transmitidos.

Essas contribuições no campo da Psicologia surgem de teóricos, tais como: Piaget, Vygotsky, Montessori, Decroly e Fröbel. Na concepção desses autores, os jogos, as brincadeiras, enfim, as atividades lúdicas exercem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças, representando um momento que necessita ser valorizado nas atividades infantis.

A psicologia do desenvolvimento destaca que a brincadeira e o jogo desempenham funções básicas no processo de desenvolvimento infantil, sendo que o jogo se apresenta como uma atividade dinâmica que vem satisfazer uma necessidade da criança, de movimento e ação, essa ação determinada pelo jogo desencadeia a imaginação criando uma situação prazerosa e criadora.

Moura (1995), baseando-se nas afirmações de Vygotsky, quanto ao processo da imaginação, afirma: *“A imaginação é a base de toda a atividade criadora, aquela que possibilita a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo o que nos rodeia e que não é natureza é fruto da imaginação humana”* (Moura, 1995, p.22)

Para Vygotsky (Apud Moura, 1995), a imaginação exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, ampliando sua capacidade humana de projetar suas experiências e de poder conceber o relato e as experiências dos outros.

Ou seja, é no jogo e pelo jogo que a criança se torna capaz de atribuir aos objetos, através de sua ação lúdica, significados diferentes, desenvolvendo sua capacidade de abstração e começando a agir independentemente daquilo que vê, operando com os significados diferentes da simples percepção dos objetos.

Vygotsky (1991), afirma que, durante a pré-escola ou em idade escolar, as habilidades conceituais da criança são ampliadas a partir do brinquedo, do jogo, e, portanto, do uso da imaginação. Ele propõe estabelecer um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, defendendo que os mesmos criam uma zona de desenvolvimento proximal e que, em ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar.

Dessa forma, é necessário que a escola e nós – professores – estejamos atentos à importância do processo imaginativo na constituição da aprendizagem, propiciando situações de ensino que possibilitem aos nossos alunos percorrerem este caminho, sendo uma dessas situações a utilização de jogos nas diversas disciplinas do currículo escolar, inclusive na disciplina de Matemática.

OS JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

A Matemática é uma disciplina considerada fundamental, necessária em vários momentos da vida cotidiana, que ajuda a desenvolver, entre outras habilidades, o raciocínio lógico, a abstração, a generalização e a projeção, sendo, portanto, uma disciplina que desempenha um papel importante na construção do conhecimento humano. Porém, é aparentemente, uma das disciplinas mais temidas, principalmente no ensino fundamental, tanto por parte dos alunos como por alguns professores. Isso porque, ainda hoje, a Matemática é vista como uma disciplina decorativa e maçante.

No entanto, alguns autores e trabalhos mostram que a Matemática pode ser divertida e de fácil compreensão, se ensinada por meio de jogos. Segundo Borin, 1996:

"(...) Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde a motivação é grande, notamos que os alunos apresentam um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem." (Borin,1996, p.22)

Ou seja, uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática têm o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender essa disciplina, e a aprendam de forma lúdica, mudando a rotina da classe e despertando o seu interesse.

A aprendizagem através de jogos como dominó, palavras cruzadas, memória e outros, permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para isso, esses jogos devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária.

Além disso, é possível verificar três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas de matemática. São eles: o caráter lúdico, onde é possível aprender brincando; o desenvolvimento de técnicas intelectuais, já que é possível desenvolver a concentração e o pensamento; e a formação de relações sociais, onde o convívio, a

interação, o respeito às regras e o cooperativismo são necessários para o bom andamento da atividade.

Portanto, por meio do jogo o aluno aprende, sobretudo, a conhecer e compreender o mundo social que o rodeia.

Vygotsky, afirmava que, através do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Para as crianças, os jogos são importantes, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório, quando as crianças agem sobre os objetos, estruturam conceitos de espaço, tempo, estabelecem noções de causalidade, representam e, finalmente, chegam à estruturação lógica.

Assim, é possível afirmar que, apenas receber informações de um professor não é suficiente para que a criança aprenda, sua aprendizagem vai se desenvolver a partir da observação e investigação de seu cotidiano, ou seja, quanto mais tiver a oportunidade de observar e investigar o mundo, mais será capaz de pensar sobre ele e compreendê-lo.

Na aula de matemática, para que seja possível atingir uma aprendizagem significativa, o aluno precisa se apropriar do conhecimento matemático por meio de aproximações sucessivas e com significado, incluindo exemplos simples relacionados ao seu cotidiano.

Para isso, é preciso utilizar metodologias de ensino e recursos didáticos variados, de forma que se permita a construção do conhecimento de forma compreensiva e prazerosa, é aí que entra o jogo. Ele é fundamental para proporcionar um ambiente motivador para a criança, com desafios, regras e limites.

Ressaltando a importância dos jogos como recurso didático, está presente nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), o seguinte argumento:

“Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema, que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações.”
(MEC, 1998, p.47)

O PAPEL DO PROFESSOR

Como já foi dito, ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, por isso, nós, educadores, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolvendo a autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, além da socialização e as interações do indivíduo com outras pessoas. E os jogos, se convenientemente planejados, são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento.

É possível observar nos dias atuais muitos estabelecimentos de ensino onde ainda é praticada a forma tradicional de ensinar, nessas escolas o professor é considerado como único detentor e transmissor do conhecimento, enquanto o aluno é apenas um receptor.

No entanto, sabemos que os alunos de hoje, que tem o mundo ao seu alcance a partir de um toque no mouse, não aceitam ser apenas receptores passivos de informação. Isso quer dizer que o professor precisa acompanhar os avanços culturais, sociais e tecnológicos, a fim de desenvolver métodos de ensino em que os alunos não apenas recebam o conhecimento pronto, mas participem da construção do mesmo, por meio de atividades práticas, inclusive os jogos.

Nesse sentido, a ação transformadora do professor é ressaltada no sentido de desencadear um processo de ensino que valorize o “fazer matemática”, ou seja, o fazer com compreensão.

Piaget (1975), tece várias críticas quanto à forma com que o processo ensino-aprendizagem de matemática é desencadeado nas escolas tradicionais. Dentre muitas dessas críticas é possível destacar: a passividade dos alunos, o acúmulo de informações, a pouca experimentação e a grande dificuldade dos alunos em estabelecer relações lógicas nas aulas de matemática.

A crítica é estabelecida até mesmo quanto à matemática moderna que constituiu, de certa forma, um progresso com relação aos métodos tradicionais de ensino.

Piaget (1975), afirma que: *“Embora seja moderno o conteúdo ensinado, a maneira de apresentá-lo permanece às vezes arcaica do ponto de vista psicológico.”* (Piaget, 1975, p.19)

Porém, o jogo não é a única forma lúdica de trabalhar um conteúdo ou de ampliar o currículo, isso dependerá da criatividade de cada professor, mas, sem dúvida, é uma das formas mais bem aceitas pelos alunos.

É importante ressaltar que a escolha de um jogo não deve ser aleatória, é necessário selecionar um conteúdo, relacionar conceitos, pensar em materiais, estudar contextos, observar os alunos e refletir sobre a eficácia do que é proposto.

Com certeza, aplicar um jogo matemático que tenha relação direta com um conteúdo é muito trabalhoso, mas a resposta dos alunos é mais satisfatória do que a tradicional aula quadro e giz.

Ao escolher o jogo para os seus alunos, o professor deve ter em mente que o mesmo deve ser um fator motivador para que os alunos consigam entender o verdadeiro significado de alguns termos e conceitos matemáticos. Além disso, a intervenção do professor pode ser um fator determinante para o aprendizado do aluno, o objetivo não é ensiná-los a jogar, mas estar atento às reações dos alunos, se realmente estão mentalmente envolvidos, se conseguem identificar e interpretar as regras, se estão superando as dificuldades ou procurando uma estratégia.

É ainda, dever do professor, interferir apenas, para propor questões interessantes (sem perturbar a dinâmica dos grupos), levando os alunos ao raciocínio, a antecipação e a construção de suas jogadas, assim estará garantindo o desenvolvimento organizacional, imaginativo e a capacidade de construção de conceitos.

O professor deve estar sempre atento às novas formas de ensino e o jogo deve ser visto por ele como uma das várias estratégias pedagógicas, sempre focando o ensino na resolução de problemas que façam parte da realidade social e aprendizado do seu aluno.

É preciso ressaltar que o sucesso da sua aplicação está diretamente ligado ao planejamento, ou seja, apesar de os jogos apresentarem várias vantagens para a aprendizagem, é preciso que os educadores tomem alguns cuidados para evitar que o jogo não se torne uma desvantagem no processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, o educador não deve forçar o aluno a brincar, não deve interferir constantemente, como não deve deixar que a criança jogue aleatoriamente, sem saber o porquê de estar jogando, como também não se deve supor que todos os conceitos sejam ensinados apenas por meio dos jogos.

O objetivo do jogo é definido pelo educador, podendo ser tanto para a construção de um novo conceito ou na aplicação e fixação de um conceito já desenvolvido.

Moura (1992) defende a aplicação do jogo pedagógico da seguinte maneira: “(...) *aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo, como a aplicação de outro já dominado pela criança.*” (Moura, 1992, p.53)

Portanto, a intenção, segundo Moura, parte do professor, sendo estabelecida segundo seu plano de ensino e deve estar vinculada a um projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, o jogo é visto como um complemento a outros métodos de ensino ou uma ferramenta que auxiliará o professor no ensino de Matemática.

Este processo de diversificação metodológica, quando empregado de forma coerente, é de extrema importância, pois o que se espera do aluno é que ele construa estruturas mentais que o capacitem a atingir outros estágios formais e abstratos.

“O ambiente matematizador é aquele que provoca o pensamento, propiciando a troca de conhecimento e a troca de idéias, levando o aluno a levantar hipóteses, elaborar estratégias, explicá-las, falar que caminho percorreu, confrontá-las, voltar atrás e até mudar de opinião.”
(MEC/SEED, 1999)

Ou seja, para que isso seja possível é necessário um planejamento para o uso dos jogos, para que os mesmos possam ser utilizados de forma eficiente e em conjunto com os demais métodos de ensino, a fim de que alcancem o objetivo almejado.

Porém, é impossível falar em qualidade de ensino, planejamento ou novos métodos didáticos sem falar na formação do professor.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor é, sem dúvida, um fator imprescindível para uma boa educação.

Muitos são os itens apontados quando se trata dos problemas educacionais, sendo um deles os cursos de formação de professores, que muitas vezes se limitam a uma teoria muito diferente da prática.

Partindo dessa percepção, é possível afirmar que, ainda no período de formação, deve se considerar a realidade vivida pela escola e todos aqueles que estão envolvidos no ambiente escolar (direção, funcionários, professores, alunos e comunidade).

Hoje, já se tem consciência de que a formação do professor é diária e contínua e pode ser adquirida de inúmeras maneiras, seja a partir da reflexão com outros colegas, na

vivência em sala de aula, nas experiências fora de sala de aula, nos cursos de atualização, etc.

Sendo assim, a formação do professor não deve estar limitada ao período em que o mesmo se encontra na faculdade, mas deve ser constante. Além disso, o papel do professor não se refere apenas à maneira de ensinar, mas deve ressaltar vários pontos fundamentais: estar atento ao desenvolvimento do aluno em seus vários aspectos (afetivo, cognitivo e social); a realidade sócio-cultural em que a escola está inserida e seu papel diante dos alunos e da sociedade.

Segundo Nóvoa (1997): *“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”* (Nóvoa, 1997, p.26)

Ou seja, é dever de todos nós, professores, a todo o momento, refletirmos nossa prática em sala de aula, para que possamos estar em constante atualização, voltados à realidade em que atuamos e com o propósito de garantir um melhor aprendizado aos nossos alunos.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que: *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”* (Freire, 1996, p.43)

Isso quer dizer que não cabe ao professor, nos dias atuais, abandonar a técnica ou o método tradicional de ensino, mas sim, não se prender à apenas um método, já que o educador, certamente, irá se deparar com alunos diferentes, em ambientes e condições de aprendizagem diferentes e que, certamente, necessitarão de formas diferentes para que possam aprender.

Segundo John Dewey (1996):

“Não podemos esquecer que em nossas salas de aula, carregamos conosco nossos anseios, nossa realidade, angústias e experiências, entretanto, com os nossos alunos não poderia ser diferente, cada qual tem a sua história, seu saber próprio e principalmente seus limites. Se todos os professores compreendessem que a qualidade do processo mental, não a produção de respostas corretas, é a medida do desenvolvimento educativo, não menos que uma revolução no ensino teria lugar na escola.” (Dewey, 1996, p.18)

Além disso, é preciso que nós, educadores, estejamos conscientes que haverá diversas situações conflitantes e desafiantes no nosso dia-a-dia que exigirão uma série de estratégias de ensino, criatividade, etc.

Sendo assim, não podemos nos limitar em adquirir conhecimento e nos manter atualizados.

Cabe a nós, também, demonstrar amor pelo estudo, pesquisa e aprendizagem, é nosso dever despertar a motivação e a vontade de aprender. Freire já afirmava que:

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1996, p.29)

Portanto, além de uma contínua e boa formação, o professor deve saber o que faz, porque faz e fazer com paixão, isso, certamente, faz toda a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa é possível concluir que o uso de jogos na sala de aula não é apenas possível, mas sim, uma ferramenta importante e de grande utilidade para o educador. Isso quer dizer que os jogos podem e devem ser utilizados nas várias disciplinas do currículo escolar, inclusive na disciplina de matemática, aspecto principal desse estudo.

Vimos também que o jogo faz parte da cultura e não se limita a classes sociais, nível intelectual ou idades específicas. Eles despertam a imaginação e estão presentes na vida das crianças, representando a forma como elas refletem, ordenam, desorganizam, destroem e reconstróem o mundo, fazendo parte do momento em que elas podem expressar de forma simbólica suas fantasias, seus desejos, medos, anseios, etc.

Além disso, o jogo é uma forma de aprender brincando, o que torna a aprendizagem muito mais prazerosa e eficaz.

Vimos ainda, que a formação do educador é fundamental e que o mesmo deve se atualizar sempre, não se prendendo a apenas um método de ensino, mas pesquisando novas maneiras de ensinar, refletindo sobre sua prática didática e buscando sempre mais novas formas de motivar seus alunos a buscar o conhecimento.

Portanto, cabe ao professor planejar suas aulas, inserindo o jogo na sala de aula e utilizando-o como instrumento enriquecedor na construção do conhecimento, para que assim possa alcançar o objetivo almejado que é transmitir conhecimento de qualidade aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. ***Professores reflexivos em escola reflexiva***. São Paulo: Cortez. 2003.
- BORIN, J. ***Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática***. São Paulo: IME-USP, 1996.
- BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática***. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia***. 20ªed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- LAMAS. Sonia de Oliveira. ***Livro dos Jogos Educativos***. São Paulo: LivPsic. 2008.
- MEC/SEED. ***Salto para o futuro: ensino fundamental***. Brasília: 1999. (série de estudos de educação à distância).
- MOURA, M. O. de. ***A construção do signo numérico em situação de ensino***. São Paulo: USP, 1991.
- NÓVOA. Antonio. ***Os professores e sua formação***. Lisboa-Portugal. Dom Quixote. 1997.
- SEVERINO. Antônio Joaquim. ***Metodologia do Trabalho Científico***. São Paulo: Cortez. 2000.
- SILVA. Monica Soltau. ***Clube de Matemática - Jogos Educativos***. São Paulo: Papirus. 2004.



O EJA E SUA HISTÓRIA NA EVOLUÇÃO EDUCACIONAL



ROSENILDA PEREIRA ROCHA

Graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993); Especialista em Psicopedagogia Clínica (1998) pela Faculdade Batista de Minas Gerais, Especialista em Letramento (2019) pela Faculdade Batista de Minas Gerais; Professora de Português do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada da cidade de São Paulo.

RESUMO

Como todo começo é complicado; foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização que sempre esteve atrelado ao sistema político vigente nesta perspectiva, analisamos a demora para se desvencilhar dos ensinamentos dos Jesuítas, pois, muitos viam neles os donos da razão, também como centro de estudos com muita distância da classe mais baixa entre outros. O grande objetivo na educação de adultos, era dar a eles a condição de ter um juízo crítico referente às alternativas propostas pelas elites e principalmente dar a condição de escolher o próprio caminho. Sendo assim, o pensamento freireano possui como sustentação o enxergar o processo educacional com um meio que sirva de libertação, e não mais de domesticação do homem.

Palavras-chave: Educação, História; EJA; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil passou por grandes (períodos) educacionais onde esta pesquisa prioriza um deles que é a educação de jovens e adultos (EJA) onde trará sua importância e seus efeitos na vida do indivíduo que não teve condições de terminar os estudos na idade regular, ou seja, a inclusão destes sendo posta através do EJA; sendo assim, mostrará o surgimento deste projeto, as primeiras formas de educar pessoas adultas.

Terá logo em seguida a criação da Educação pública no Brasil que teve início em 1772 com as reformas pombalinas onde o estado achou uma maneira de descentralizar tirando a educação das mãos dos Jesuítas.

Será sublinhada aqui a educação voltada para jovens e adultos passando pelas políticas públicas voltadas para alfabetização após a queda do regime educacional imposta pelos jesuítas em 1772 até a criação do EJA especificamente.

Em benefício disso, esse trabalho era explanar sobre a história da educação brasileira; sendo que no primeiro capítulo trará uma história da educação, na qual trás um pequeno histórico de como desenrolar o sistema educacional brasileiro. No segundo capítulo do Mobral ao EJA será discutida a criação e transformação da modalidade de ensino para jovens e adultos e por fim, o grande precursor do EJA Paulo Freire filósofo, professor e notável educador brasileiro.

ECLOSÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No longo período de tempo ocorreram grandes mudanças referente a “forma” de educar, que foram voltadas para as necessidades da corte Portuguesa no Brasil pois os cursos criados em diversos setores foram exclusivamente voltados como única forma de instruir as elites. Somente os Portugueses receberem o ensino superior, já que a colônia não podia adquirir o crescimento intelectual, pois não aceitava que surgisse universidade no Brasil e para isso impôs várias medidas cautelosas.

A companhia de Jesus no decorrer do tempo com o seu poder político fez várias conquistas, e seu poder econômico tornaram-se grande inimigo de Portugal, pois, teve um vasto nível de supremacia que passou a ser temida pelo povo todo. Portugal então fez com que se fosse necessário a extinção da companhia de Jesus acabando assim o domínio da organização Jesuítica e tendo o fim da sua força escolar.

Segundo Zilma de Oliveira (1994), antigamente não existia um olhar afetivo para criança e não havia preocupação com seu desenvolvimento, ela era vista como um adulto em miniatura e o que a diferenciava era apenas a força e o tamanho. Não existiam valores que fossem assegurados pela família, mas sim pelos adultos do seu convívio.

De acordo com Oliveira (1994), houve um questionamento impulsionado pelo Movimento da Escola Nova de como essa criança deveria se desenvolver, foi então no

século XX que surgiram grandes teóricos como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e Rousseau, Piaget e Vygotsky com ideias inovadoras que contribuíram para que essa criança tivesse um bom desenvolvimento nos anos iniciais, sabendo que é no início da vida que construímos grandes homens, e dessa maneira ele poderá ser inserido na sociedade sabendo dos seus direitos e deveres. Com a contribuição de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Rousseau, Piaget e Vygotsky ideias foram adiante, e até hoje essas idéias estão inseridas na Educação Infantil com propósito de ajudar no desenvolvimento da criança.

Com diversas transformações sociais ocorridas na época da Revolução Francesa, a criança finalmente é vista com um novo olhar. Uma das principais mudanças da época foram as transformações religiosas; católicas e protestantes e também o surgimento da afetividade no seio da família, essas afetividades eram demonstradas principalmente por meio da valorização que a educação passou a ter, os trabalhos com os fins educativos foram substituídos pela escola.

Afirma Oliveira que surge uma preocupação no século XVII com a Educação moral das crianças, e esta educação passa a ser dada pela igreja, acreditava-se que a criança é fruto do pecado e ela deveria ser guiada pelo caminho do bem, de um lado a criança é vista como um ser inocente e do outro como um ser fruto do pecado, quando a família faltava na correção dessa criança a sociedade corrigia desde pequena.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

A Educação Infantil, segundo Paulo Freire (1986), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Freire foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, materiais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças ,Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos

7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Freire (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores neste nível educativo.

De acordo com Freire (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Freire (2006), a infância nem sempre foi concebida como nos dias atuais, pois esteve sujeita às mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo Freire, formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com Freire, a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

No período seguinte, época moderna, a educação passa por transformações, novos métodos educacionais são propostos. E segundo Freire (2006), se tornou o grande educador da época, pois defendeu novas práticas educativas além de uma educação total para todos, “ensinar tudo a todos”.

Freire (2006) afirma que o objetivo central da educação de Comenius era formar o bom cristão, um homem moral, devendo ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos e às mulheres.

Segundo Freire (1976), as concepções teóricas de Comenius apresentavam consistência, mas sempre procuraram articular dois campos: do filosófico ao religioso, onde a educação para todos seria possível através da organização e divulgação do saber. Mas, nem o caráter inovador da sua proposta pode garantir que elas fossem postas em prática de uma maneira mais ampla, logicamente no contexto histórico da época e também da trajetória de vida do autor.

Para Laerte Ramos de Carvalho (2006), é a partir do século XVI, que surgiram as descobertas científicas, as quais provocaram o prolongamento da vida, ao menos da classe dominante. No mesmo século, surgem duas atitudes contraditórias no que se refere à concepção de criança: uma a considera ingênua, inocente e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; enquanto a outra a considerava imperfeita e incompleta e é traduzida pela necessidade do adulto moralizar a criança.

De acordo com Carvalho (1998), no século XVII a educação ainda não tinha conseguido se firmar de maneira universal e pública. Mas algumas mudanças puderam ser observadas em alguns Estados da Confederação Germânica, onde se instituiu a educação obrigatória dos 6 aos 12 anos.

Carvalho, (Nova Escola 2008), traz seu pensamento como proposta na crença da bondade do ser humano, e na caridade praticada em torno das classes menos favoráveis, ele entusiasma empresários a construir creches para os filhos dos operários, pregou que as principais funções para o desenvolvimento das crianças são suas habilidades naturais e inatas, dizia que a criança tem que ser educada em um ambiente o mais natural possível colocando para fora o que tem dentro de si, sendo assim favorável para construção do desenvolvimento do caráter infantil. Discípulo de Pestalozzi, Froebel (1782-1852) foi considerado o primeiro educador a apostar nos brinquedos, ele mostra a importância dos desenhos e das atividades que requerem movimentos corporais. Em 1837, na Alemanha, Froebel cria o jardim da infância tendo como base as idéias de Pestalozzi. Froebel era influenciado por um ideal político de liberdade, quando ele traz esse espaço relacionado ao desenvolvimento da criança ele propõe condições que favoreçam esse desenvolvimento, e assim as crianças se tornavam livres para compreender a si própria, através de ambientes diversificados com recursos pedagógicos, elas poderiam se

expressar de diferentes maneiras com atividades ricas para construção do desenvolvimento, segundo Froebel o conhecimento chega através de manuseios de objetos, e participação em diversas atividades de livre expressão.

Maria Montessori 1870-1952, (Nova Escola 2008), é um dos grandes nomes, que aparece como construtores de ideias na educação infantil, Montessori defendia que uma das funções da educação era de certa forma favorecer o progresso infantil de acordo com as necessidades de cada criança. Sua marca foi trazer materiais de uso pedagógico que beneficiava o desenvolvimento da criança, foi ela a própria responsável pela diminuição do tamanho da mobília usados pelas crianças na pré-escola, desenvolveu jogos e materiais essenciais para uso educativo, com materiais apropriados para estimular e desenvolver, colocando a criança diante de situações que poderiam colaborar para evolução de diversas funções psicológicas.

Outro grande pensador foi Rousseau 1712-1778, (Nova Escola 2008), que colaborou para educação infantil criando uma proposta educacional contra autoritarismo e preconceito. Defensor de uma aprendizagem que deveria ocorrer por experiências, de forma diferenciada, ele enfatiza que a infância é uma fase que se pensa, se vê e se sente um mundo de maneira própria. Segundo Rousseau a infância não era apenas uma preparação para vida adulta, existia um valor, e para ele, seria nesse momento que a atitude do educador deveria de ser a mais natural possível.

Com seu pensamento Rousseau teve um papel importante na educação moderna, ele era a favor de ensinar a criança a viver para então trazer a ela uma aprendizagem que poderia levá-la ao exercer sua liberdade. Como observa, o contexto socioeconômico influenciou o início da Educação Infantil, que não possuía uma proposta concreta voltada para a instrução, ligava-se a tradição da educação informal familiar.

As mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorriam na Europa, no campo educacional repercutiram em alguns intelectuais brasileiros, que tentaram apresentar propostas para imprimir novos rumos à educação brasileira.

Essa etapa da história em que a concepção de infância se construiu transformou a visão que se tinha das crianças. Os pequenos passaram a ter lugar de destaque na sociedade, que passou a valorizar a infância. Essa valorização contribuiu para o desenvolvimento do olhar pedagógico dentro da educação, preocupada com as novas adaptações de métodos educacionais que satisfizesse as novas demandas desencadeadas por estas transformações.

Aranha (1998), afirma que atualmente a concepção de que a criança é um ser com características bem diferentes dos adultos, um ser particular e de direitos, tem gerado as maiores mudanças na Educação Infantil. Essa nova concepção tem tornado o atendimento às crianças de 0 a 5 anos ainda mais específico, exigindo do educador uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com as crianças pequenas, mostrando as suas especificidades e as suas necessidades enquanto criança e enquanto cidadão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998), traz a concepção de infância como construída historicamente e a ideia de que atualmente não há apenas uma maneira de se considerar a criança, pois há múltiplas diversidades de realidades sociais, culturais, étnicas e etc. que podem interferir nessa noção de infância. Sabemos que existem crianças que trabalham, que são exploradas, que sofrem maus tratos e abusos, que não possuem seus direitos garantidos.

As pesquisas feitas por (RCNEI-1998), relativas à infância apontam que ao propormos algo às crianças devemos aproximar nosso ponto de vista ao delas. Não existe um método ideal de relações entre adultos e crianças, porém devemos levar em consideração as diferentes condições de vida de um grupo escolar e perceber a criança como sujeito de direitos e capaz de criar seu próprio espaço.

A concepção de infância (RCNEI-1998), que temos nos dias atuais é uma visão construída historicamente, em que é possível perceber o contraste existente entre a atualidade e algumas décadas atrás. A criança passou a ocupar um local de destaque na sociedade muito diferente da época em que sua presença era praticamente imperceptível. Nesta época na sociedade medieval, as crianças eram inibidas de participar socialmente da vida comunitária e eram tratadas como um pequeno adulto, passando despercebidas suas características e peculiaridades.

A EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

No período de transição entre o Império para a República, outra vez o sistema educacional foi colocado em debate, pois naquele momento era considerado um caminho de suma importância no desenvolvimento da sociedade brasileira, a espera da época é que a educação fosse capaz de colaborar para o progresso e também se buscava o aumento dos eleitores para que pudessem corresponder aos interesses das elites.

Surgindo então grandes reformas no campo da educação que foram elas: reforma de Benjamin Constant (Militar e político, professor de matemática, fundador da República e o primeiro ministro da Guerra do regime inaugurado em 15 de novembro de 1889) que foi uma reforma educacional com característica social e liberal que ocorreu no final do século XIX, ou seja, foram determinações legais e de suma importância para organização dos conteúdos ensinados na educação básica, assim como a organização do método adotado no processo ensino-aprendizagem, outrora tal reforma não obteve êxitos nos resultados como haviam previsto.

Reforma Epiácio Pessoa – ocorreu em (1901) feita por Epiácio Pessoa que era Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales; essa reforma propôs em 1901 uma reforma do ensino que promoveu a realização do idealismo de Benjamin Constant, adequando e corrigindo a reforma de acordo com a realidade de cada região. Para Epiácio a educação do nosso país deveria dar prioridade a formação secundária (que é o ensino voltado aos adolescentes de 10 aos 18 anos), com o objetivo de fortalecer a estrutura ordenada do modelo educacional. Cabe ressaltar que, até aquele momento, o ensino era desligado da frequência obrigatória, prevalecendo na prática os exames preparatórios, que davam aos alunos a oportunidade de acesso ao conhecimento pela via seriada ou através de estudos individualizados e orientados fora das escolas. Logo, tal proposição criava uma contraditória possibilidade de aquisição de conhecimento com ou sem escola.

Reforma Rivadávia – foi um momento bastante diferenciado de todas as reformas educacionais. Aconteceu entre os anos de 1911-1915, que foi levada a esse termo pelo Governo Federal. Por meio desta reforma, através do ministro da Justiça o jurista Rivadávia Corrêa, com aval do presidente Marechal Hermes da Fonseca que por sinal os dois tinham pensamentos positivista, eles buscaram o fim do conceito oficial do ensino. Determinando através do artigo da Constituição de 1891, um decreto bastante discutível, apoiado pelos parlamentares, o governo determinou que as escolas de ensino secundário e de ensino superior perderiam os seus status de oficial e passariam a ser entidades corporativas autônomas. Com isso, o Estado perde a autonomia do monopólio da validade oficial dos diplomas e certificados e tal prerrogativa passa a ser das próprias entidades. O ensino livre seria o remédio para os considerados maus catedráticos, para a contenção sem moderação de diplomas, de muitas fraudes e de instalações precárias dos estabelecimentos de ensino. Um conselho superior de ensino seria como uma espécie das atuais agências reguladoras seria como órgão máximo da administração federal da educação.

Reforma Carlos Maximiliano- teve início em 1915 determinou o cancelamento das alterações que ocorreram em 1911. Criando -se exames de vestibular aos cursos obrigação da conclusão do curso secundário para até que fim o ingresso nas faculdades. Embora, o ensino superior não foi alterado, mas, recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à igualdade de ensino, fazendo com que, tivesse rigorosa inspeção e resolveu o problema de crescimento controlado com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior.

Reforma João Luiz Alves – conhecida como reforma Rocha Vaz ocorreu em 1925, promoveu programas oficiais, tornando os currículos escolares seriados e restituindo bancas examinadoras também para o ensino particular. Também essa lei que tem por Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Que estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organização do departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e superior e com isso dá outras providências.

Chamado de O período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de 1937 a 1945 foi Estado Novo. Ficou marcado principalmente no campo político, como um governo ditatorial, recebendo assim, em novembro de 1937 uma nova Constituição. Lembrando que este período histórico é marcado pelo o aumento da crise europeia que resultou na **2ª Guerra Mundial**: estando em discussão a superioridade racial, ideologias, conquista de territórios e o fascismo de comando.

Neste sentido a tríade vida cidadã, cultura e educação é patrimônio subjetivo que será vivenciado continental como nosso há de se almejar para que as políticas públicas estejam em sintonia no combate ao Analfabetismo e a miséria. Fortalecendo os processos econômico tendo em vista que terão melhor qualidade na produção industrial para que isso ocorre a de se pensar na qualidade de ensino desta etapa da educação básica a EJA e na permanência de todos os educandos que procuram esta modalidade de ensino.

Segundo Carvalho, garantir para os adultos que não tiveram acesso à escolarização a voltar para os bancos escolares para além dos direitos humanos é poder garantir melhor qualidade de vida e reparação social tendo em vista que vivemos em sociedade que ainda se reveste de conceitos, preconceitos e pré-conceitos que muitas vezes legitimam as idéias, há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são

os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções.

Neste sentido coloca-se em evidência em a pesquisa de ideias, conceitos e fatores históricos que giraram e giram em torno deste segmento assim como buscaremos resgatar o método Paulo Freire na construção da vida cidadã, na participação popular e na educação de jovens e adultos.

De acordo com Paulo Freire (1968), o MOBRAL alargou-se em todo território nacional, mas não teve como objetivo alfabetizar de forma a produzir efeito e promover uma educação continuada, com este programa à alfabetização ficou restrito à compreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada.

Nesse período, relata Paulo Freire, o preceito educacional foi conduzido a atender as necessidades básicas de educação, o Estado garantia a escolarização elementar para jovens e adultos: a lei de Reforma assim chamada a LDBN nº 5692/71 instituiu o ensino de 1º e 2º grau e regulamentou o ensino supletivo, garantindo à suplência a função de repor a escolarização não realizada da infância e na adolescência. A partir de 1971 a escolarização de jovens e adultos ganhou a denominação de “supletivo”, no mesmo ano em que teve início a campanha MOBRAL.

Na década de 1980 com a discussão da democracia acerca da constituição cidadã o MOBRAL acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar (1985). O Programa de Educação Integrada (PEI) foi um braço do MOBRAL com o objetivo de consentir aos recém-alfabetizados a continuidade dos estudos, tendo um importante alcance no desenvolvimento da qualificação profissional para aceitação no mercado de trabalho.

O ensino supletivo foi disseminado com poucos recursos financeiros e com professores mal qualificados havendo um recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, onde a ideia era que para educar uma pessoa adulta era necessário apenas que o educador fosse alfabetizado, sem entender o método pedagógico.

Neste período o pensamento de Paulo Freire é de suma importância, pois propunha uma educação na qual o analfabeto seria protagonista de sua alfabetização. Surgindo fatos de rearticulação das pessoas que resistiam e lutavam contra aos conceitos do regime militar. Os cidadãos deste movimento tinham anseios, emoções e valores de justiça na reconstrução da democracia ampliando propostas educativas que incluíam a alfabetização de jovens e adultos. As formas como conduziam os processos educativos ficaram

conhecidas como educação popular ligada às concepções Freireanas ainda que ele não tivesse plena clareza desta concepção.

De acordo com Paulo freire, este movimento de educação popular ajudou a construir na sociedade a noção de cidadania contribuindo para os preceitos da constituição 1988, chamada de constituição cidadã, resgatando o direito de voto aos analfabetos em caráter não obrigatório, propício aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito e envolveu a desenvolver política pública superação do analfabetismo e a se comprometer com o ensino elementar para todos inclusive para os que não tivesse concluído em idade certa, começa neste momento a repaginar o país. A democracia começa a tomar corpo e forma novas propostas pedagógicas são discutidas, há retomada dos sindicatos frentes a garantir as políticas públicas aos trabalhadores.

EM 1925, através da reforma João Alves, houveram expectativas geradas pelas relações jurídicas que forma construídas na transição democrática e pelos compromissos assumidos pelo país na esfera internacional. Entre os compromissos estavam à participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien na Tailândia, 1990) onde uma grande quantidade de países e organizações internacionais estabeleceu iniciativas básicas de aprendizagens de crianças, jovens e adultos.

Segundo Carvalho (1993), (1933, p.190), as políticas na década de 1990 não correspondem às expectativas geradas pela constituição cidadã de 1988. Com a reforma do Estado às restrições ao gasto público foram acentuando, gerando pacotes econômicos e orientações neoliberais. Neste quesito as políticas públicas vieram a todo vapor com a priorização da universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental, porém a EJA começa a ser discutida não na mesma proporção do que se deveria.

Ainda na década de 1990 a Fundação Educar foi extinta e a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi dividido em municípios e organizações sociais que trabalhavam juntas como programas de alfabetização solidária ou movimentos de alfabetização (MOVA). De acordo com Couto, este último agregados a entidades que muitas vezes ficavam a mercê do próprio sistema educacional, ou seja, não havia um olhar sistematizado de acompanhamento no que tange a metodologia, aplicação de verbas e currículo.

De acordo com Carvalho (1993), diversos programas e medidas foram tomadas pelo governo no sentido de diluir estes conflitos tendo em vista que o país passava por transformações políticas. Discussões sobre a importância da EJA estavam ocorrendo em

todo o mundo e encontros estavam sendo realizadas propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Conforme afirma Carvalho (1993, P.259), no início dos anos 90 o então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) deu continuidade aos programas educacionais da educação básica anteriores, fazendo com que a educação no Brasil fosse reforçada inserindo transformações no âmbito educacional. Dois programas foram criados: Programa Nacional de Material Escolar e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

Conforme o relato de Carvalho (1993), o governo Collor foi marcado por problemas de corrupção, confisco de dinheiro nos bancos e a tentativa do controle da inflação. Este governo eleito democraticamente sofreu impeachment gerando decepções ao povo brasileiro no que tange às políticas públicas. Quem assume é o vice Itamar Franco (1992-1994). Neste período de transição governamental importantes mudanças foram feitas no setor educacional. Havendo um aprofundamento da política de acesso universal à educação e um maior investimento no setor. Em 1995 Fernando Henrique Cardoso assume a Presidência da República e desenvolve novas políticas públicas educacionais: o Plano Nacional de Educação (PNE) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Sendo transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEB), neste momento há uma ampliação da distribuição da verba.

Então segundo Carvalho (1993), no que tange ao acerto sobre a EJA este período foi o período que as políticas públicas começaram a ser pensadas e incipientemente colocadas em prática. Tendo em vista a ampliação das políticas públicas no que tange a orçamento, currículo e metodologias.

Conforme relata Carvalho (1993), este período foi marcado por disputas acirradas nas políticas públicas tendo em vista a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva levando-o a assumir a Presidência da República. O presidente Lula lança um programa de repercussão internacional que foi o combate à fome e à miséria no país. Os investimentos na erradicação do analfabetismo era uma das estratégias que incluída a luta pela redução da miséria e da fome herança de governos autoritários e que não tinham preocupações com a pobreza. Podemos citar algumas estratégias do governo federal nos investimentos em iniciativas para voltadas para o EJA: Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Políticas que transformasse

o Fundef em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Segundo Carvalho (1993), com a criação do Programa Brasil Alfabetizado almejava-se por um movimento de mobilização de jovens e adultos para alfabetização. Nos iniciais dessas políticas os programas tiveram resultados insatisfatórios ficou perceptível que havia muitos problemas como, por exemplo, o baixo valor investido por aluno.

De acordo com Carvalho (1993), governo federal manteve o exame nacional para certificação de competência de jovens e adultos (ENCCEJA), criado em 2002, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, essa foi uma das políticas que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva usou para manter a EJA. Em 2005 é iniciado o programa Pro Jovem, destinado às jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família ou em situação de risco social.

Em 2008 é iniciado o programa Pro Jovem Urbano com o objetivo de Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Foram introduzidas em diferentes tempos históricos e seus respectivos governos ainda que incipiente pode-se perceber que houve avanços em relação a EJA, mas neste capítulo colocamos em relevo discussões acerca das políticas públicas que muito ainda se tem a fazer como manutenção das políticas de currículo, verbas, teorias pedagógicas. No próximo capítulo introduziremos as contribuições de Paulo Freire junto a EJA.

A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE NO EJA

O professor, brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire nunca foi a favor das práticas educacionais em que se transmitisse aos educandos um saber já acabado. Paulo Freire acreditava que o ato de educar/ensinar deveria contemplar o pensar e o concluir, diferentemente da simples postura reprodutora de pensamentos impostos. Para ele o processo de alfabetização deveria ser o sinônimo de reflexão, politização, criticidade e argumentação.

(FREIRE, 2016) Seu trabalho de alfabetização de adultos teve início no ano de 1962, no Nordeste, mais precisamente na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte), onde Paulo Freire alfabetizou trezentos trabalhadores em 45 dias. Desse contexto foram extraídas palavras e temas geradores se tornaram úteis dentro do processo de alfabetização dos jovens e adultos. Destaca-se que essas mesmas palavras e temas foram escolhidos conforme a importância e significado social para o grupo envolvido.

(FREIRE, 2016, p. 44) [...] em âmbito nacional, uma campanha de alfabetização que primeiramente chegava às zonas urbanas, mas devia se ampliar imediatamente aos setores rurais.

Mesmo com outras criações importantes, o Método Paulo Freire de Alfabetização mostrava-se dentro de uma simplicidade ímpar. O educador compreende que até mesmo as palavras usadas de forma corriqueira, eram geralmente empregadas para determinar as diversas formas da prática educativa. Paulo Freire esteve a frente do Movimento de Educação Popular, entretanto esse Movimento representava um grande risco ao sistema político brasileiro.

No contexto do Movimento de Educação Popular, os alunos formados nos círculos culturais são mais exigentes em relação aos líderes populistas, enxergando de modo mais claro a diferença entre as promessas que se fazem às massas e a concreta realização delas (FREIRE, 2016, p. 47)

Paulo Freire em suas aulas preparatórias, persistia no ponto da articulação entre a realidade e a educação, pois segundo ele, os indivíduos possuem mais facilidade em aprender a escrever e ler quando seu processo de aprendizado está totalmente apoiado na sua própria história de vida. O processo de educação dialogada é uma característica de suma importância para a educação libertadora. É por meio desse diálogo que o educador e educando se tornam sujeitos do processo educacional. Frisando que o diálogo nos relatos de Freire (1987), tem início antes mesmo da própria ação pedagógica, uma vez que, essa interação acontece na busca do conteúdo a ser trabalhado.

(MOURA & SERRA, 2014) Foi verificado no contexto investigado, mediante esse resgate histórico, que a Educação de Jovens e Adultos passou por um processo de desenvolvimento e transformações. Foi envolvida por movimentos e programas que tinham como objetivo a erradicação do analfabetismo. Nesse trajeto, foi possível identificar que o processo de ensino para adultos muitas vezes era realizado de forma infantilizada, ou seja, reutilizando planejamentos de outra faixa etária, entrando assim, em contradição com as propostas de Paulo Freire, ao negar as experiências de vida dos adultos-educandos na ação educativa. Paulo Freire possui sua importância para o EJA, pois foi através do seu método de ensino que hoje podemos contemplar essa modalidade de ensino.

Paulo Reglys Neves Freire, filho de Edeltrudes Neves Freire e de Joaquim Temístocles Freire, nasceu em Pernambuco em 19 de setembro de 1921. Em 1944 casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Elza era professora e exerceu a função de diretora de escola primária e compartilhou do desenvolvimento das primeiras experiências de Freire na educação, Elza incentivou Freire a construir sua trajetória. Com falecimento de Elza no ano de 1986, dois anos depois ele se casou com Ana Maria Araújo, e no ano de 1997 sua esposa Ana faleceu na cidade de São Paulo.

Freire frequentou a escola primária em Jaboatão, depois concluiu os estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Formou-se na Escola de Direito do Recife no ano de 1946, renunciando sua profissão tendo em vista as dicotomias entre os fatos cotidianos e a legislação.

Nesse mesmo ano foi dar aula de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, um ano depois foi nomeado para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) de Pernambuco. Em 1954 assumiu superintendência da instituição, com a permanência até 1957.

Começou a estudar filosofia da educação na escola de Serviço Social do Recife com estes estudos Freire percebe as fragilidades da educação brasileira, quer seja na organização quer seja na metodologia.

Em 1959 inicia-se sua carreira no doutorado em história e Filosofia da Educação e foi designado para cargo de professor efetivo de Filosofia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife.

Sua presença na vida educacional, cultural e política da cidade, do estado e do país, levaram-no ocupar diferentes posições. Na década de 60 participou do começo do Movimento de Cultura Popular do Recife, o movimento foi criado pelo prefeito Miguel Arraes. Nesse momento Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Pesquisa da Identidade.

Em 1962, designado a direção do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, começando aqui a construção do seu método.

De acordo com Freire, ao observar o mundo dos educandos deve-se administrar a cultura de tal forma que reduza sempre a diferença entre a cultura popular e cultura erudita. No momento que se faz o levantamento das palavras dos educandos os processos educacionais descobrem as pistas de um mundo imediato e literário, configurando-se pelo repertório dos símbolos dos alunos por meio dos quais os educandos passam para as

etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário, valorizando desta forma a cultura do educando.

A maneira (método) como Freire questiona os processos ensino aprendizagem aponta regras de se fazer, mas de forma alguma ele impõe formas únicas, formas sobre como fazer, ele aponta caminhos acerca da alfabetização. Caminho este que os assuntos devem emergir da necessidade dos educando

Paulo Freire inicialmente desenvolveu um trabalho pedagógico, que estivesse em consonância com o senso crítico tendo em vista que não existe ato neutro e que a própria neutralidade é uma forma de fazer política ainda que seja pela manutenção do “Status Quor” neste sentido os educandos são potencializados para que sejam sujeitos crítico reflexivo, e conscientizá-lo sobre a importância da educação e como esta pode influenciar a política, a sociedade e sua vida, ainda neste contexto social Paulo Freire defende que todos tenham uma educação de qualidade e que todos podem refletir sobre suas ações e a educação de jovens e adultos a EJA como agente transformador da sociedade propiciando aos que não tiveram acesso à educação básica poderem voltar aos bancos escolares. A contribuição de Paulo Freire para educação é imensurável tendo em vista que ele teve reconhecimento internacionalmente, Paulo Freire lutou contra todo tipo de opressão e acreditava sempre que a educação a forma pelo qual o trabalhador se emancipa das forças conservadoras da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe oportunidade em refletir sobre a história do processo educacional e sobre o ensino de EJA e a importância de Paulo Freire. A EJA tem papel fundamental no impulso do conhecimento, tendo um grande potencial de tornar o espaço de aprendizagem em um ambiente propício para sanar dúvidas, medos e questões, o que permite ampliar o desenvolvimento intelectual.

Esta pesquisa fala-se um pouco sobre vida e obra de Paulo Freire, destacando onde teve início o chamado método Paulo Freire, assim como sua trajetória. Freire foi um dos percursos na democratização da educação básica, lutou para que a escola fosse de excelência e respondesse às necessidades dos trabalhadores, também buscou contextualizar embora de forma simples os desdobramentos históricos da EJA no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BOMENY, H. Novos; CARVALHO, M. Escola; CARVALHO, M. Reformas (p. 225-251); GOMES, A. **Invenção**; GOMES, A. República; NAGLE, J. Educação; STEPAN, N. Hora (p.46).
- BAUSBAUM, Leônico. **História sincera da Republica**: das origens até 1889. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1957. BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Arquivos Permanentes: tratamento documental. 2 ed. ver. ampl.. Rio de Janeiro: Editora Da FGV, 2004.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva: Ed. Universidade de São Paulo, 1978.
- FERREIRA, J. **A nova definição de dislexia**: evolução e comparação com a definição original. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MAXWELL, Kenneth. Marquês de Pombal - **Paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.
- OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de História acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.
- RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18 eds. ver. ampla. Campinas: Autores Associados, 2000.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, **Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



SANDRA REGIANE SALVADOR DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas (2016); Graduação em Letras, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Braz Cubas (2018); Especialista em Práticas Educativas, pela Faculdade de Educação Paulistana (2019); Professor de Educação Infantil - no CEI Zilda Arns Neumann, dra. - Professor de Educação Infantil e Fundamental I na EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro.

RESUMO

Esta resenha tem como objetivo conceituar a alfabetização e o letramento, que são processos distintos em relação aos objetos do conhecimento, o confronto de suas facetas metodológicas e a necessidade de trabalhá-los em conjunto para desenvolver uma aprendizagem significativa. Ressaltar a importância da formação continuada do docente para alargar seu conhecimento teórico e metodológico imergindo a criança em estratégias diferenciadas de leitura e escrita para ampliar suas reflexões em relação aos seus diversos usos e funções sociais e o papel fundamental da família e sociedade em geral como facilitadora e parceira no processo de aquisição da leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem Significativa

INTRODUÇÃO

Esta resenha foi baseada na pesquisa bibliográfica sobre conceitos da alfabetização e do letramento dentro do trabalho docente, buscando especificá-los, diferenciá-los e apontar a necessidade e os possíveis caminhos para trabalhá-los de forma conjunta para que o aluno tenha uma aquisição do conhecimento através de uma aprendizagem significativa onde ele mesmo será autor. A escolha deste tema foi por identificação, pois durante os estágios compreendi que as metodologias empregadas desde o primeiro contato da criança com o ambiente escolar independente da sua idade, que pode ocorrer bem cedo em se tratando do CEI, já eram relacionadas com funções de alfabetização e letramento

direta ou indiretamente e observei sua extrema importância para meu futuro trabalho como docente. Este tema que vem sendo discutido amplamente dentro de inúmeros enfoques, dentre os quais se destacam o tradicional ressaltando especificamente a decodificação dos sons da fala (fonemas) para as letras do alfabeto (grafemas) e suas silabações formando assim as palavras e o construtivista com seus enfoques baseados nas interações que a criança tem com seus pares e as construções que ela faz espontaneamente decorrentes do desenvolvimento cognitivo. O estudo apontou a complexidade do tema e suas facetas e a necessidade de uma formação continuada com vistas a atualizar e aprofundar os conhecimentos teóricos e metodológicos buscando sua melhor compreensão. Serão enfocados caminhos envolvendo estratégias de ensino que privilegia facetas isoladas da aprendizagem cada uma com metodologias próprias, porém, exige-se que sejam trabalhadas de maneira contextualizada, planejada e articulada, lançando mão entre outras estratégias do trabalho com projetos, para que haja a significação e abstração por parte do aluno e também a indispensável contribuição da família e sociedade em geral para o aumento do grau de letramento e alfabetização da criança, pois este está relacionado diretamente às oportunidades e qualidade das práticas sociais de leitura e escrita ao qual está inserido.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A definição da alfabetização é algo bastante complexo, pois é um processo cultural, histórico e social multifacetado. Segundo Soares (2010, p. 16):

O termo alfabetização não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto', ou seja, ensinar o código da língua escrita às habilidades do ler e escrever, pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, nas configurações de suas habilidades básicas de leitura e escrita, nas definições da competência de alfabetizar.

Etimologicamente o termo significa levar à aquisição do alfabeto, porém pedagogicamente atribuíram conceitos amplos devido à contextualização dos verbos escrever e ler, que tanto podem se referir à assimilação do alfabeto decodificando a leitura e a escrita, como a compreensão, interpretação e produção de conhecimento, produzindo uma leitura crítica da realidade e ainda abrange aspectos sociais para o uso desta forma de comunicação. Para Soares (2010, p.16) “[...] Entretanto como tal o duplo significado dos verbos ler e escrever

não implica veracidade ou falsidade de outro significado, assim também dois pontos de vista sobre alfabetização não implicam veracidade ou falsidade [...]”. Portanto torna-se essa definição parcialmente verdadeira, pois não se pode considerar alfabetizado o indivíduo que somente lê sílabas e palavras aleatórias nem aquele que somente transcreve palavras sem sentido, logo a alfabetização não é somente a representação por códigos da fala, onde raramente isso acontece fielmente, mas também a identificação do papel que a palavra pode vir a tomar gramaticalmente, no caso da escrita. Ainda há um terceiro conceito de alfabetização relacionado à individualidade e a cultura, pois em cada lugar abrange uma determinada faceta relacionada á tempo, forma, necessidades socioculturais entre outras. Segundo Soares (2010, p. 18):

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica do ler/ escrever”, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação a linguagem oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e afins das aprendizagens da língua escrita.

Durante um longo período o professor alfabetizador foi orientado por cartilhas e apostilas que desprezavam os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos em suas vivências sociais e consideravam que eles teriam as mesmas experiências conceituais na aquisição da leitura e a escrita. Porém a leitura de livros, revistas, jornais, bilhetes, redes sociais, internet, enfim todo tipo de interação que o indivíduo, seja criança ou adulto, participa direta ou indiretamente despertam percepções dos usos e funções da leitura e da escrita que se denomina letramento, ou seja, é um termo recente definindo o uso da leitura e escrita no contexto da prática social. O termo letramento em Faraco (2012, p.86) constitui uma intensa rede de práticas sociais, saberes e práticas cognitivas vinculadas direta ou indiretamente com a leitura ou a escrita. Desta forma e segundo o autor o letramento é um evento determinado por circunstâncias e características sociais, políticas, educacionais, culturais e históricas de modo que cada comunidade e cada membro têm suas próprias concepções de acordo com suas experiências. Essa aquisição de letramento não é instintiva sendo necessárias mediação e interação com pares, situações sociais e bens materiais para adquiri-la e, quanto mais letrado for o indivíduo, maior será sua independência em relação à leitura de mundo, pois reconhecem instrumentos sociais como livros, cartas, bilhetes e revistas mesmo sem saber ler e escrever apenas pelo seu uso cotidiano. Em Faraco (2012, p.64): “As experiências simbólico-cognitivas do desenho e do brinquedo e o contato com a língua escrita são fatores construtivos do processo de

letramento da criança [...]”. Como inicialmente a escrita apareceu de forma ideográfica com os desenhos representando ideias ou cenas do dia a dia, a criança inicia seu processo de aquisição da escrita e leitura semelhantemente, isto é, por conceitos relacionados. Para Micotti (2012, p 86) “[...] a criança, ao mesmo tempo em que elabora ideias e seus modos de agir, aperfeiçoa seu raciocínio e seus instrumentos cognitivos, que possibilitarão acesso a saberes cada vez mais complexos”.

Inicialmente ela representa a fala buscando produzir desenhos que a contextualizem, depois tenta representar essas imagens através das letras de forma desordenada, porém relacionando a quantidade de letras com o tamanho do objeto a ser representado, depois usa letras para representar sílabas e o próximo passo é a escrita ortográfica e contextualizada.

Logo o processo de letramento inicia-se no momento em que a criança começa sua interação com o mundo via desenhos e imagens, linguagem oral, tecnologias, escrita em suas inúmeras modalidades e funções, como por exemplo a chamada viva utilizada em ceis com crianças na mais tenra idade. Inicialmente com o uso de suas fotos para que se identifiquem, posteriormente com o primeiro nome onde a letra inicial aparece em destaque, e logo de forma lúdica os pequenos já reconhecem não só o próprio nome como os dos coleguinhas e assim se dá o início da compreensão do uso social das palavras, entre outras, que a preparam para a linguagem verbal e escrita e a sistematização do alfabeto. Essa alfabetização sistemática deve estar incorporada ao letramento de forma constante, mediada e intencional para que seja uma alfabetização letradora com vistas a fazer a interpretação autônoma do mundo em suas especificidades históricas, políticas, socioculturais e educacionais significativamente valorizando igualmente tanto a leitura quanto a escrita e que possam interpretar comunicar-se, informar-se, guiar-se enfim fazer uso funcional da leitura e da escrita em suas inesgotáveis, prazerosas e necessárias finalidades.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O professor alfabetizador tradicional era um mero transmissor de conhecimento, onde teria apenas que mostrar ao aluno como fazer utilizando-se para isso da cartilha, isto é, o $b+a=ba$, ou ainda partindo de frases descontextualizadas e desconexas produzindo a silabação, reduzindo o papel da alfabetização para o sincronismo da linguagem oral para a escrita. Esse instrumento já vinha com as possíveis respostas prontas com o intuito de fazê-las decorar seus conteúdos, o que impedia as crianças de produzir hipóteses em relação ao seu conteúdo dificultando sua aprendizagem e era produzido desconsiderando totalmente a criança como se esta viesse para a escola com conhecimentos nulos e isso impossibilitava muitos de se alfabetizar causando grande evasão escolar. Depois veio a teoria construtivista com suas metodologias trazendo suas vertentes, sendo que a genético-construtivista relacionam-se com a maturação cognitiva da criança através de uma sequência comum a todo ser humano descobrindo esquemas e hipóteses e refletindo sobre eles para o desenvolvimento de sua inteligência partindo do interior e onde o contexto exterior poderia afetar a velocidade desta aquisição, mas não sua forma e estrutura e a sócio construtivista que se relaciona diretamente ao contexto psicossocial, isto é da interação com os pares mais experientes que poderiam ser tanto outras crianças como professores e com o ambiente didático, linguístico e pedagógico ao qual a criança está inserida, segundo Micotti (2012). Porém esta mudança não impediu os alunos de continuarem longe da alfabetização efetiva, trazendo inúmeras queixas para dentro do contexto escolar. Segundo Micotti (2012, p. 44):

As críticas feitas hoje no ambiente escolar referem-se, sobretudo, às aplicações que se distanciam das propostas iniciais e o seu desenvolvimento. As tendências distinguiram nas teorias e nas pesquisas sobre alfabetização sugerem a ocorrência de desdobramentos nas práticas pedagógicas. Ocorre que, como mostra a literatura especializada e averiguamos em pesquisa, os professores fazem sua própria leitura de mudança didática. Isso significa que na aplicação da proposta ocorrem múltiplas interpretações.

O trabalho pedagógico da nova fase do professor alfabetizador com suas especificidades é muito amplo. Primeiramente, levando o docente a avaliar as crianças que

a partir da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos chegam ao primeiro ano com seis anos de idade e o foco da aprendizagem deve dar continuidade ao lúdico. Estas são portadoras de saberes construídos antes mesmo de aprender a ler e escrever formalmente, através dos ambientes aos quais foram inseridos desde seus primeiros contatos com a sociedade que parte inicialmente da família onde se constatou que quanto maior o grau de letramento desta, maior sua facilidade em desenvolver aprendizagens significativas, pois convivem espontaneamente com usos sociais da leitura e escrita. Neste contexto se observa que essas crianças normalmente gostam de ler e escrever e quando questionadas sobre as leituras feitas por seus familiares citam livros, jornais, revistas, bíblias, gibis. Quando perguntadas sobre seus próprios hábitos citam livros, revistas ou gibis, compreendem a importância do ler e escrever e quais são seus usos, o que não acontece com os outros que não tem essas experiências com ambientes letradores. No processo de ensino deve-se lançar mão de uma importante estratégia de ensino denominada pedagogia de projetos, conceituada por Jolibert apud Micotti (2012, p. 129):

A “pedagogia por projetos” apresenta-se como uma estratégia educativa global que consiste a dar sentido a todas as horas que os aprendizes passam na escola, confiando neles e permitindo-lhes propor, decidir gerir e avaliar os projetos que correspondem aos seus desejos, às suas necessidades e aos recursos materiais ou humanos disponíveis. É ao mesmo tempo e indissociavelmente a construção das competências de que eles necessitam para executar esses projetos e que correspondem precisamente às aprendizagens definidas pelos programas. [...].

Esta metodologia busca de forma interdisciplinar colocar a criança no centro da aprendizagem escolhendo temas de seu interesse, que estejam relacionados com suas vivências, orientados pelo docente que tira proveito de conhecimentos prévios trazendo a aula esquematizada, nunca pronta para que esta se desenvolva dentro das perspectivas deles. Daí imergem as crianças em um universo de significações de forma interativa, lúdica e dinâmica problematizando situações com intervenções que os coloca em contato espontaneamente com saberes sistematizados. Estas se sentem desafiadas e passam a formular hipóteses, pesquisar pontos de vista divergentes, dialogando e encontrando respostas, construindo suas próprias estratégias, avaliando seu desempenho, aprendizagens e descobertas do saber fazer. Assim, chegam a um determinado objetivo e a partir deste formulam novas problemáticas num vir a ser constante e dinâmico de novas aquisições de saberes, tornando esse método contínuo e sequenciado, uma ferramenta

fundamental da aprendizagem. Essas aprendizagens dependem da mobilização mental do aluno e isso só acontece quando vem ao encontro a alguma experiência que ele já viveu ou refletiu em situações vivenciadas durante o horário escolar que tem relação com as atividades que ele realizou ou em sua vida cotidiana em sua interação com o mundo letrado onde ela exercita e reflete sobre as aprendizagens agregando alguma significação ou valor. A construção do trabalho docente inicia-se e baseia-se na teoria adquirida em sua formação inicial e continuada através de estudos e pesquisas. Porém, na prática não se relaciona somente com a capacidade intelectual do aluno, mas também com o emocional, psicológico e físico exigindo do docente sensibilidade e interação em todas as áreas para desenvolver suas competências. Nesse processo, é preciso que se leve em consideração que seus erros nada mais são que construções para a aquisição de esquemas cognitivos relacionados com a comunicação e expressão. Assim perpassando pela reflexão constante sobre a grande incumbência e responsabilidade sobre a formação do cidadão que nos foi concedida, agindo com ética, carinho, atenção e respeito. Porém, nunca assumindo o papel paternalista e pelas experiências adquiridas provenientes deste cotidiano para solucionar os dilemas e entraves que surgem durante a complexidade da atividade docente. E finalmente, devido às inúmeras discussões, experiências, readequações e adaptações busca suprir as necessidades da sociedade aperfeiçoando os processos de ensino aprendizagem. Conclui-se, portanto, que esta temática não se esgota facilmente e torna-se necessária a conscientização e integração de gestores públicos, professores e toda a comunidade em torno do apoio, empenho, pesquisa e dedicação na busca de novos e excelentes caminhos para esta temática, pois aprender e ensinar são inerentes e essenciais para a evolução e perpetuação da natureza humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial compreender que alfabetização e letramento apesar de serem processos distintos são interdependentes e indissociáveis como duas faces de uma mesma moeda e devem acontecer simultaneamente para que haja uma aprendizagem significativa.

A criança chega à escola com noções adquiridas do meio ao qual está inserida, logo a parceria com a família e sociedade é imprescindível, extrapolando os muros da escola na função educacional.

A formação do professor deve agregar experiências e pesquisas de forma continuada, que devem articular teoria e prática de maneira profunda e relevante levando ao domínio de metodologias e estratégias enriquecendo suas práticas pedagógicas.

Cabe ao professor considerar o trabalho efetivo com o lúdico, fazer diagnósticos da realidade de cada criança e, a partir destes dados, fazer intervenções que garantam a criança imergir em um mundo de interações com a alfabetização e letramento e suas significações. Um processo que a ajudará a esquematizar cognitivamente, por meio de sua imaginação e com suas próprias regras, a aquisição do alfabeto juntamente com as práticas sociais do uso da leitura e escrita como grandes explorações e descobertas, ajudando a ressignificar sua visão e leitura do mundo ao qual está inserida.

Essas intervenções devem ser experimentadas, refletidas, avaliadas e redirecionadas repensando práticas em função dos resultados, pois sempre há algo novo a ser fazer enfocando o desenvolvimento e construção integral do indivíduo o tornando crítico e reflexivo, para viver em sociedade de forma plena, querendo aprender sempre mais para fazer modificações em sua realidade de modo autônomo e humano, consciente do seu papel de cidadão com ética, respeito e solidariedade frutos de um ensino baseado acima de tudo no amor.

REFERÊNCIAS

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

MICOTTI, M. C. de O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2012



A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS



SILVANA CORREIA DA SILVA GONÇALVES

Graduação em Artes Visuais pela Faculdade de Cultura Montessori (2009); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas (2018); Professora de Fundamental II e Ensino Médio, Disciplina Artes na Escola José Ephim Mindlin – Professora de Educação Infantil no Cei Yojiro Takaoka.

RESUMO

Neste trabalho será conceituado o uso das deferentes tecnologias no ensino de artes visuais na sala de aula buscando a reflexão a respeito das mudanças que ocorreram na sociedade atual.

O resultado da globalização e como a sociedade tem se organizado diante de tantas transformações, tal como a ação do professor como mediador no ensino de artes.

Acreditando que ainda se faz necessária a discussão a respeito de projetos e estratégias que viabilizam e tornam possível o trabalho artístico no espaço escolar.

Palavras-chave: Artes; Sociedade; Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual vive um período de grande transformação, é uma fase em que as tecnologias estão cada vez mais integradas à rotina do ser humano. Diante disso é importante que o professor saiba como interagir com tantas ferramentas que surgem constantemente. No cenário atual o professor precisa considerar novos meios de trabalhar e planejar suas ações docentes para que o aluno permaneça interessado nos conteúdos apresentados.

O objetivo deste trabalho é discutir de que forma os equipamentos eletrônicos podem ser utilizados na rotina escolar de forma pedagógica. Essas novidades tecnológicas trouxeram para a sociedade contemporânea diversas transformações e hoje ainda que de

forma tímida é componente atuante na escola. O espaço escolar é um lugar de construção de conhecimento e como tal é importante que novas metodologias façam parte de sua rotina com o papel de colaborar com o avanço do processo de ensino aprendizagem.

O homem atual faz uso das tecnologias para suprir necessidades de mudanças, muito professores estão buscando conhecer cada vez mais esse território para promover aulas mais dinâmicas e que tenham significado para os alunos. Essa atitude tem sido transformadora e vem garantindo a melhora da qualidade das atividades tanto para alunos quanto para professores, quando se pensa no aluno, sabe-se que quanto mais ele souber usar os artifícios da tecnologia e quanto mais responsável for sua postura diante delas melhor será o aproveitamento de seus estudos.

É importante ressaltar que ainda que as tecnologias sejam cada vez mais presentes e eficientes para a aprendizagem a figura do professor ainda é de suma importância no ambiente escolar. Cabe ao professor estimular o senso crítico e aguçar sua curiosidade e essa é uma importante razão para que enquanto profissional ele procure se atualizar para acompanhar as rápidas mudanças que essa ferramenta sofre em curtos períodos.

Incluir as novas tecnologias no ensino de artes visuais possibilitou que os alunos tivessem condições de conhecer obras de arte de outros períodos da história, por meio de imagens fotográficas e vídeos. O computador também permite um fazer artístico, pois a tecnologia traz propostas de trabalho digital que pode ser explorado por meio de programas e aplicativos. Essa produção digital tem forte representatividade na arte contemporânea, por essa razão é fundamental que os alunos tenham acesso a todas essas informações.

HISTÓRICO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Em todo o mundo a informática faz parte do processo de ensino, o computador é uma ferramenta complexa, mas tanto adultos quanto crianças têm facilidade de fazer uso dessa ferramenta, sendo assim não faria sentido a escola não incluí-lo em sua rotina.

Para tanto diversos softwares foram desenvolvidos, possibilitando ao professor trabalhar com as mais variadas formas de tecnologia, fazendo com que o aluno seja capaz de refletir sobre as utilidades delas.

No Brasil esse processo tem acontecido de forma ainda lenta, porém gradativa, o número de professores que buscam a inclusão da tecnologia como ferramenta de

aprendizagem está crescendo, porém muitos ainda apresentam dificuldade em utilizá-la de forma adequada.

É importante que o professor conheça as diferentes tecnologias, mas saber como usá-las em sala de aula é tão relevante quanto conhecê-las, o mau uso delas não beneficiará os alunos de forma alguma e desse modo não haverá como avaliar o desenvolvimento da turma. Quando o uso de ferramentas tecnológicas é feito corretamente permite-se ao aluno desenvolver sua imaginação, explorar suas emoções, criar e se responsabilizar pelo que cria.

A sociedade atual está altamente conectada ao mundo tecnológico e novas informações são adicionadas de forma quase instantânea por meio do rádio, TV e internet por isso cabe ao professor ter cuidado de selecionar conteúdos capazes de transformar esse acesso em algo produtivo e relevante para os alunos.

O ENSINO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

A própria constituição federal garante que o desenvolvimento tecnológico deve fazer parte da sociedade, porém o que se vê na prática ainda está muito distante do que se pede.

É possível ainda hoje observar que muitas pessoas encontram-se sem condições de acompanhar o desempenho dos equipamentos tecnológicos e outras sequer sabem fazer uso deles.

O que se vê é uma clara exclusão no que diz respeito ao conhecimento de tecnologia.

Se a educação é a principal ferramenta para formar indivíduos plenamente competentes, é preciso fortalecer os meios para que isso se concretize, ou seja, é necessário que se repense a inclusão dos recursos tecnológicos na rotina escolar, pois estes, se bem utilizados, trazem inúmeros benefícios para a aprendizagem.

Com as constantes mudanças sociais o professor já não é reconhecido como o detentor do saber e essa renovação tecnológica traz à tona a necessidade de alçar novas estratégias para levar o conhecimento ao aluno.

Caberá ao professor cada vez mais integrar as disciplinas por meio dos mais variados recursos.

O professor precisa se atualizar frequentemente e isso inclui conhecer cada vez mais os recursos ligados à tecnologia e como fazer uso deles na rotina escolar, até porque

atualmente muitos alunos já chegam à escola com algum conhecimento tecnológico, algumas vezes até maior que do professor.

Todos os recursos tecnológicos podem e devem ser trabalhados no ambiente escolar, através de um bom planejamento que promoverá um uso consciente e crítico por parte dos alunos.

Contudo, é importante pensar sobre como essa ferramenta será inserida na rotina escolar, toda a comunidade escolar deve discutir a respeito de como esse trabalho acontecerá e sobre os objetivos que buscam ser alcançados, levando em consideração os benefícios e demandas sociais.

A escola hoje não é um espaço que se restringe a aprendizagem das linguagens matemáticas, artísticas e literárias, dividindo-a em partes distintas.

O que se vê hoje é um conceito renovado de inteligência que possibilita que o indivíduo se desenvolva de forma ampla e a informática vem como um forte facilitador desse desenvolvimento.

Pensando por este viés pode-se reafirmar que a informática é um poderoso recurso pedagógico, quando planejado corretamente.

Para tanto é evidente que um planejamento bem elaborado pelo corpo docente será capaz de refletir a importância do projeto e ainda seus objetivos, tal como trabalhar a socialização e integrar outros recursos tecnológicos no trabalho pedagógico.

Programar essas atividades que envolvam esses recursos é uma tarefa ainda complexa, pois numa turma existem alunos com conhecimentos distintos dessas ferramentas.

Neste século a sociedade está em constante transformação e a tecnologia tem se tornado cada vez mais parte da rotina das famílias, escolas e trabalho. Desse modo é importante que as atividades em sala de aula se atualizem, acompanhando a demanda social, as aulas de artes por exemplo, podem se tornar mais dinâmicas e atraentes para os alunos.

Quando se fala em incluir os equipamentos tecnológicos parece que é algo completamente distante da realidade pedagógica, porém o mercado oferece inúmeros recursos como softwares que permitem editar fotos, outros que criam charges, animações e uma gama de projetos que se relacionam facilmente com as artes visuais.

Dessa forma os alunos poderão trabalhar e ampliar suas habilidades através de ferramentas que lhe são atrativas, porém é importante que o professor ao apresentar tais recursos saiba também utilizá-lo, ter domínio do mesmo.

Muitos artistas conseguem promover momentos emocionantes por meio das ferramentas tecnológicas, eles têm a compreensão de um fato que deveria estar claro para todos, que diz respeito a nossa realidade atual, pois as relações que cercam o homem e o meio já não são iguais, os sistemas e os meios de comunicação mudaram, se atualizaram, temos computadores, celulares, internet e todos esses recursos são utilizados pelos artistas na atualidade.

Seguindo nessa linha, com base na realidade em que a sociedade se encontra, precisa-se alinhar as tecnologias a toda rotina possível, pois o avanço tecnológico é algo impossível de frear e dissociar nas atualidades.

Para tanto, é necessário que as escolas incluam salas de informática, com professores capacitados para formar alunos capazes de utilizar esses meios de forma crítica e responsável.

Trabalhar com informática pode ser mais um recurso motivador para o processo de aprendizagem, quanto mais familiarizado, maior será a capacidade de organizar suas ações junto a tais ferramentas.

É preciso ainda considerar as especificidades de cada aluno, dessa forma é importante que o professor busque um conteúdo que alcance também tais alunos durante as aulas de artes.

Quanto mais o professor se renovar, maior será a riqueza de suas aulas, a inclusão de mídias levará para as aulas uma nova roupagem para o ensino de artes.

A comunicação entre os educadores, escola, pais, especialistas, membros da comunidade e de outras organizações; dar subsídios para a tomada de decisões, a partir da criação de um fluxo de informações e troca de experiências; produzi atividade colaborativas que permitem o enfrentamento de problemas da realidade escolar. (ALMEIDA MENEZES, apud FERNANDES et. al.,2008)

Quando o professor tem um material tecnológico em suas mãos ele busca avaliar de que forma este será útil para seu trabalho com os alunos e como seus objetivos serão alcançados junto à turma.

É importante que todo recurso seja disponibilizado ao professor de forma contextualizada, de modo simples para que seja possível sua avaliação sobre como essa ferramenta será útil em suas aulas, pensando em como ele alcançara seus alunos.

A formação continuada dos professores é também algo relevante neste contexto, pois os recursos tecnológicos se atualizam rapidamente e de forma gradativa. Construir conhecimento é algo que deve ser analisado de forma consciente, pois o uso das

tecnologias no ensino de artes deve ser planejado cuidadosamente, para que não caia na simples busca por imagens aleatórias sem contexto ou sem objetivo.

Usar o máximo de ferramentas tecnológicas promove um grande avanço no processo de aprendizagem e seria muito interessante que o maior número possível de professores se valessem dessa ferramenta tornando o processo mais intenso e diminuindo o espaço entre o que está dentro e fora da escola.

Porém é relevante discutir o papel do Estado quanto ao fornecimento de recursos, pois nem tudo é acessível ao professor, por isso cabe aos órgãos públicos prover e promover a inclusão digital nas instituições de ensino.

Refletir sobre cada ponto do uso das tecnologias na sala de aula é importante, pois tanto professor quanto aluno poderão aperfeiçoar seu olhar diante das mudanças que ocorrem no mundo. É nítido que os alunos estão cada vez mais exigentes e por isso é importante que o professor repense sua prática em sala de aula, pois ele deve estar sempre um passo além das expectativas dos alunos.

SOCIEDADE INFORMATIZADA

Atualmente a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) passou a utilizar a expressão sociedade do saber em suas organizações, na busca por incluir uma visão mais ampla para a atual organização social.

Hoje a sociedade é fortemente influenciada em todos os campos, o grande desafio hoje é não ficar ultrapassado diante de tantas mudanças. Essa sociedade que se forma necessita de sujeitos capazes de criar e com potencial crítico-constructivo, um sujeito que pensa, aprende e reflete sobre esse aprendizado, que saiba trabalhar em equipe e que tenha condições de reconhecer seu potencial. O indivíduo que essa sociedade busca precisa ter uma visão ampla a respeito de diferentes questões sobre o mundo que sejam pertinentes às dificuldades a serem superadas, para isso o indivíduo precisa estar atento aos fatos que ocorrem e suas mudanças bruscas e por fim, precisa ser capaz de se reinventar, melhorar suas ideias e conceitos.

Essa geração informatizada se forma por meio de inúmeras mudanças e em razão da necessidade de adaptação às demandas mundiais, a tecnologia está cada vez mais avançada e isso exige uma busca constante por mais formação e conhecimento é uma era totalmente distinta da industrial em que sua organização se baseava na produtividade

manual. O que marca essa transição social é a criação das redes informatizadas e a partir delas a condição de tornar cada acontecimento mais acessível e parte da cultura.

*“Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação. Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio”.
(Castells. 1999, p.499)*

Na atualidade a disputa universal promoveu uma busca tecnológica entre empresas e investidores, isso trouxe uma nova organização, novos sistemas de trabalho com base na flexibilização e com atuação direta nas redes.

Existe hoje uma nova exigência de atuação profissional em todos os campos e isso inclui a educação, pois atualmente existe uma real necessidade de flexibilizar e incorporar de forma criativa e por meio de uma comunicação clara e acessível as informações e as redes tecnológicas têm trazido isso de modo cada vez mais ágil.

Desse modo o que se pode observar é que a escola de modo geral está passando por uma transição que irá mudar os meios de trabalhar as disciplinas e em especial as aulas de artes visuais, o que é algo extremamente benéfico, uma vez que os alunos poderão buscar informações e até mesmo criar sua arte por meio dessas ricas ferramentas. O que torna rico esse processo é o fato de os alunos terem acesso a tudo o que faz parte dessa nova construção social, estar inserido aos novos meios de comunicação tecnológicas permite que compreendam e alcancem níveis mais elevados, estimulando a criatividade e acima de tudo ser capaz de criar algo significativo com esses instrumentos.

Lerry (2000) conceitua o território cibernético como espaço o saber e o classifica em territórios, identificados da seguinte forma: Terra, Território, Mercado e Saber. De acordo com sua visão, o espaço que conduz a evolução se organiza em planos existenciais que se encontram: o espaço da terra, o espaço do território, o espaço dos mercadores e o espaço do saber. Eles podem ser permanentes ou transitórios.

Ainda com base nesta reflexão baseada no espaço cibernético é importante destacar a criação da internet, que surgiu na década de 60 e em 1990 foi alcançando a população mundial.

Ainda em 1990 o engenheiro inglês Tim Berner-Lee criou o World Wide Web, o que permitiu a utilização e desenvolvimento de sites que atuavam de forma mais ágil e funcional.

Já no Brasil a internet no início só era utilizada nas universidades e em órgãos relacionadas à Rede Nacional para Pesquisa e Educação e a partir de 1995 começaram a surgir provedores que permitiram o acesso aos demais usuários.

Atualmente a internet será cada vez mais popular e já está ao alcance até mesmo das camadas sociais mais populares, permitindo que a informação “instantânea” chegue cada vez mais longe, para um número de pessoas cada vez maior. Desse modo o espaço virtual é um território que se organiza através de redes que é capaz de representar diferentes grupos criando as mais variadas comunidades virtuais. As mesmas estão se multiplicando cada vez mais, e mais rapidamente, pois a internet permite que os indivíduos mesmo estando distantes uns dos outros, possam se conectar em questão de segundos.

É sabido por todos que o ser humano é um ser social e que essa necessidade de integrar um grupo compatível a seu perfil tem se tornado cada vez maior e as redes sociais são um poderoso atalho para essa conexão.

Agregações sociais que emergem na Internet quando uma quantidade significativa de pessoas promove discussões públicas num período de tempo suficiente, com emoções suficientes, para formar teias de relações pessoais no ciberespaço (Rheingold, 1996, p.20 apud Recuero, 2001, p.14)

Essas formações de comunidades virtuais é a soma do reflexo dessas novas tecnologias que estruturam uma ampla rede social que se constituiu por meio da cibercultura que se estabelece através da nova estrutura social que é fortemente estimulada pela globalização.

Na sociedade pós-moderna a visão da identidade não é mais algo engessado, mas uma condição que pode se alterar de forma constante, permitindo aos indivíduos desempenhar diferentes papéis formando a cultura híbrida.

O problema da identidade resulta principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício, e da resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, se for preciso. (Bauman, 1998, p.155).

As redes sociais e a internet de modo geral, permitem a descentralização da cultura, política e de visão social, e em paralelo o ser humano tem a possibilidade de buscar diferentes identidades e culturas ampliando sua aprendizagem. Essas redes se ampliam e se estruturam trazendo informações variadas criam sistemas de apoio e ensino que servem como suporte para a aprendizagem, tanto na modalidade de ensino presencial como à distância.

As redes de aprendizagem são formadas por grupos que fazem uso das comunidades virtuais para alcançar de forma colaborativa o maior número de pessoas levando até elas conhecimentos. Essas atividades são monitoradas por orientadores que tem preocupação de estimular a busca pela solução de questionamentos através de um sistema colaborativo em que o objetivo vai além da simples transmissão de informação, mas sim a discussão para um conhecimento genuíno.

Os orientadores são como mediadores que aguçam a curiosidade do aprendiz/pesquisado com a intenção de que este seja capaz de atuar na construção de seu conhecimento se tornando crítico e com competência para criar e desenvolver suas habilidades através de diferentes ferramentas.

O processo de desenvolvimento da cultura cibernética tem início com a microinformática nos anos 70, e nas décadas seguintes foi possível observar a internet se tornando cada vez mais popular.

Atualmente os aparelhos celulares, conhecidos como Smart Phones, são computadores portáteis, se conectam à internet por meio de redes Wi-fi e por dados móveis promovidos por companhias de telefone móvel.

Esses avanços tecnológicos têm tornado o uso da informática e suas ferramentas cada vez mais naturais e comuns à rotina humana, nisto que já existem aplicativos capazes de monitorar funções de equipamentos residenciais a distância no ambiente educacional as mudanças também tem sido constantes, porém na prática o processo ainda ocorre lentamente, de qualquer forma a escola tem buscado se atualizar e se integrar as novas didáticas ligadas às novas exigências do mercado, pois é função dela promover o desenvolvimento integral ao aluno.

Nesse contexto incluir novas ações pedagógicas são necessárias e importantes, elas precisam incluir o aluno no foco dessa ação de modo que ele seja o autor de sua aprendizagem e não um modo expectador, promovendo novos desafios e situações em que ele busque a solução dos problemas propostos.

As propostas de protagonismo para os alunos precisam incentivá-los a produzir de forma criativa e autônoma, expressando sua identidade, visão de mundo. Tal abordagem também permite ao professor pois as novas práticas o permite se abrir para novos conhecimentos, aprendendo unto com o aluno dessa forma ele aprende enquanto ensina a aprender.

Diante de tais mudanças é importante pensar sobre a postura da escola neste processo, pois ela acaba sofrendo pressões diante do quadro social e econômico e deve então se enquadrar à realidade em que se encontra.

Hoje ensinar arte não se resume a meros conceitos de sensibilidade, o objetivo é que por meio da arte o aluno seja influenciado de forma positiva em todos os campos do desenvolvido.

Não se pode compreender a cultura de um povo sem conhecer sua expressividade artística, a arte tem a condição de instigar os sentidos do homem, ela é capaz de transmitir sensações que nenhuma outra linguagem consegue.

Nas artes visuais usa-se como principal produto a imagem, pois esta permite que o indivíduo expresse sua identidade, como se vê e como vê o mundo.

Arte como ferramenta educativa é um meio de conhecer e reconhecer a cultura popular e expressão pessoal, através dela desenvolver-se a percepção, criatividade, absorver a realidade a criticidade, tudo isso permite que o sujeito analise sua realidade e seja capaz de criar mecanismos para mudá-la.

Definir a arte meramente como algo bonito é um erro, pois a arte é um processo que conceitua, dá significado, por isso resumir a arte como algo bonito não é o bastante para explicá-la, quando se está diante de uma obra de arte é importante refletir sobre o que ela transmite, quais emoções, quais sensações, essa atitude diante de uma obra artística permite que o sujeito saia do óbvio e se torne um verdadeiro observador.

Ao buscar compreender o que uma obra de arte representa o indivíduo ativa diversas funções mentais relacionados a criatividade.

É importante que o professor seja eclético ao apresentar o trabalho artístico aos alunos, não é interessante que sejam selecionados trabalhos de artistas específicos, famosos, brancos, europeus. É preciso que os alunos tenham contato com as mais variadas culturas artísticas. Ressaltando ainda que não há somente obras de artistas do gênero masculino, mas também feminino e o contrário disso pode gerar nos alunos um conceito equivocado de que somente homens são capazes de se destacar no meio artístico.

Nas escolas, ainda na atualidade pose-se observar que alguns professores usam as aulas como um momento de distração para os alunos, a escola atual ainda não tem feito investimentos necessários para que o ensino de artes seja realmente valorizado e tenha para alunos e sociedade o respeito merecido.

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em

tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da arte (BARBOSA, 2003, p.57).

Ao falar sobre a importância de reconhecer formas variadas de expressão artística e diferentes artistas é importante ressaltar que todas essas ações juntas precisam culminar em capacidade de leitura da arte, por meio da contextualização dela. Podemos elencar esse processo em três pilares, são eles:

- Ler obras de arte: que está relacionado com a capacidade crítica e estética, para tanto é preciso questionar nessa visão não cabe limitar o processo em certo ou errado, mas pensar que tudo é parte da experiência.

- Fazer arte: Atividade que controla o fazer artístico, como trabalhar em atelier, o cuidado neste caso é não limitar a leitura de obras famosas a meras cópias, pois essa causa impacto negativo, já que cada mão possui uma habilidade, e aos que não é possível uma reprodução fiel, cabe a resignação e a aceitação de que o fazer arte não lhe compete.

- Contextualizar: nesta fase é possível conectar a história da arte às demais disciplinas. Quando é proposto ao aluno uma reprodução fiel e inquestionável da cultura, não permitimos que ele contextualize e crie novas nuances artísticas, questionar antigas imagens por meio de uma releitura pessoal torna o trabalho artístico rico e prazeroso.

Portanto de ler, fazer e contextualizar arte deve ser trabalhado de várias maneiras e não precisa ser interpretado como um modelo, mas como forma de estimular a criatividade de modo à ressignificar o ensino de artes nas escolas.

Alguns professores na busca de descaracterizar a visão de artes como reprodução, mudam a sequência e inicia o processo pela contextualização, o artista é apresentado, a visão social da época em que ele viveu e onde a obra foi criada e pôr fim a obra propriamente dita, depois de todo esse processo o aluno tem a experiência da criação, que então ganha a personalidade de quem a cria.

A partir de novos conceitos e com a busca por uma atuação mais participativa dos alunos o uso das tecnologias começou a ser introduzido nas escolas, o vídeo é um recurso muito utilizado nas aulas de artes visuais, por todas as possibilidades que oferece.

Os PNCs trazem uma nova proposta no currículo, mas ela não soluciona questões que dizem respeito sobre como os professores alcançarão tais informações descritas no documento, ou seja, não existe garantias reais de sua implementação no currículo. No mesmo documento as artes visuais na escola precisam contemplar alguns fazeres separados da seguinte forma:

- Produção: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, história em quadrinhos, produções informatizadas.

- Fruição: reconhecimento, observação, experimentação de leitura das formas visuais por meio de cartazes, fotos, televisão, internet, publicidade, desenhos animados.

- Reflexão: estudo, compreensão de diferentes obras de arte movimentos artísticos de diferentes culturas e tempos (PCN – Arte I, p.62-64)

É importante que os alunos conheçam imagens, pois esse discernimento os possibilita ingressar no mercado de trabalho, pois atualmente as profissões estão cada vez mais relacionadas a arte, como o mercado publicitário, por exemplo, a imagem é algo que representa os mais variados produtos e serviços. A partir dessa consciência são necessárias ações que fortaleçam essa disciplina, ações individuais e também coletivas que promovam aos professores um acesso cada vez maior às artes visuais, pois isso tornará o ambiente escolar cada vez mais rico e produtivo.

Para que tudo isso ocorra de forma eficaz é importante que a administração pública faça investimentos sólidos por meio de verbas e materiais que permitam a formação permanente dos professores para que os projetos que constam nos PCNs de fato aconteçam.

Mas não são somente essas as barreiras que o ensino de artes visuais enfrenta nas escolas, pois tanto professores quanto alunos precisam se adaptar e compreender as constantes mudanças que a arte tem sofrido com as novas tendências.

Mudanças que vem surgindo nas mais variadas camadas da sociedade, porém é no campo das artes que podem ser mais observadas, ao visitar uma exposição é possível notar que os artistas apresentam maneiras distintas de se expressar artisticamente.

As exposições atualmente não se limitam a estátuas e quadros, o que se vê são obras interativas e que tem como objetivo aguçar as emoções das pessoas com suas diferentes visões de mundo de uma nova identidade artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto sociedade temos vivido a mudança do paradigma moderno para o contemporâneo, essas mudanças têm sido profundas e mudam a maneira de compreender as concepções mais antigas da cultura de um povo.

Na era do modernismo vivia-se a ilusão de que a ciência solucionaria qualquer questão e a sociedade inteira vivia com essa verdade, porém, essa concepção não foi o suficiente para solucionar os problemas globais e acabou por trazer mais riscos para o planeta.

É com a contestação sobre as certezas que se tinha sobre a capacidade de acabar com a desigualdade entre os homens a sociedade passa a se dividir entre o socialismo e o capitalismo, a sociedade passa a ser comunista e o individualismo é uma garantia para evitar a desilusão.

No modernismo, máquinas, produzir, trabalhador eram as palavras que regiam a sociedade, no pós-modernismo, princípios oram desfeitos, novas verdades surgiram, tudo passa ser o mais abrangente possível.

Na sociedade atual a informação é o que impulsiona todos os acontecimentos, na área da educação esse processo ainda caminha lentamente, é possível ainda hoje encontrar professores que não enxergam o aluno como um ser de direitos e tenta reproduzir sobre ele seus conceitos.

Mas a arte não se inclui aos demais conceitos de educadores mais arcaicos, ela se moderniza, evolui e sempre foi um canal para que o homem libertasse seu espírito.

Pensando por esse viés a arte é uma forma de resistência, pois ela tira o homem da inércia e permite que ele expanda seus horizontes.

Por ser tão dinâmica essa disciplina permite que as novas tecnologias se agreguem de modo a melhorar a qualidade no ensino, é importante que escolas e professores se atualizem e se adaptem a essas tecnologias e faça uso delas nas aulas, pois são excelentes ferramentas de aprendizagem e trazem consigo a linguagem dessa nova geração de alunos.

A atuação do professor é fundamental para que as mudanças na educação aconteçam e a arte permite uma interdisciplinar conexão todos podem ser produtores e compartilhar conhecimento e interesses.

O mundo atual caminha para um universo infinito de criações, logo as mentes que pouco exploram sua criatividade ficarão reclusas num mundo limitado, por essa razão é importante despertar nos alunos sua criatividade e explorar suas emoções.

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência: “uso a palavra amor porque é a palavra que usamos na vida cotidiana, para nos referirmos à aceitação do outro ou de algo como um legítimo, outro na convivência” (MATURANA E VARELA, 2002, p.64)

Explorar o que existe no mais profundo da alma humana descobrir redescobrir o prazer de criar de forma autônoma e autêntica é o que se espera quando se trabalha com artes visuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Novas tecnologias e formação de professores reflexivos**. In: Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Águas de Lindóia, p.1-6, 1998.

ANDRÉ, Claudio. BRUZZI, Demerval. **Educação científica e tecnológica no Brasil: avanços e desafios para o século XXI**. IN: BRASIL, Ministério da Educação. Saldo para o futuro. Tecnologias digitais na educação. Ano XIX. Boletim 19. Nov.- Dez./2009.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política** [recurso eletrônico]. Dissertação em Educação. Maringá, PR : [s.n.], 2005. Disponível em: www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia_Bacarin.pdf. Acesso em Dezembro 2019.

BARBOSA, A. M. **Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: Ana Mae Barbosa (org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias Internacionais. Org.. São Paulo: Cortez, 2005, p. 98- 112.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. UNESP/RedeFor – 2ª Edição 2011. <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427>. Acessado em Dezembro de 2019.

BERTOLETTI, Andréa. **Tecnologias digitais e o ensino da arte: algumas reflexões**. V Ciclo de Investigações do PPGAV – UDESC, 2010. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/VCiclo/artigo05.pdf>, Acessado em Dezembro de 2019.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais

: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. **Integração das Tecnologias na Educação**/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204



A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SIMONE CRISTIANE SEIVA DOS SANTOS

Graduação em Letras pela Universidade de Guarulhos, no ano de 2002; Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2018); Professor de Educação Infantil – no CEI Jardim das Pedras, Professor de Educação Básica I – na EPG Cora Coralina.

RESUMO

O presente trabalho buscou, investigar a proposta educacional da contação de histórias na Educação Infantil desde os tempos do RCNEI, até atualmente com a BNCC, também mostrando os diferentes entendimentos sobre a temática na visão de diferentes autores. Abordar a importância da contação de histórias na educação infantil, é um dos pontos mais importantes para o resultado do processo de ensino aprendizagem para o educando. O processo da leitura, da contação de histórias e do faz de conta traz a criança a base necessária para a aquisição da escrita, por meio da expressão. O que se busca no escrever, é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos. Neste aspecto, a contação de histórias, quando desenvolvida de forma necessária, cooperativa, e enriquecedora é um meio fundamental, para a construção de uma aprendizagem significativa, que ocorre de maneira dinâmica e permanente.

Palavras-chave: Contação de História. Criança. Educação Infantil. Desenvolvimento Integral.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a contação de história na formação integral da criança na Educação Infantil, que é considerada a primeira etapa da Educação Básica. Com base em (Kulhimann Jr (2000), podemos afirmar que a primeira infância é um período fundamental na vida das crianças, pois é nesta fase que elas adquirem capacidades para o

desenvolvimento de habilidades que irão impactar na sua vida adulta. Por isso, cuidar da Educação Infantil é cuidar da formação integral da criança, se considerarmos que a Educação Infantil é a primeira porta de acesso da criança à sociedade, pela qual tem a oportunidade de construir suas hipóteses e aprendizagens sobre o mundo.

Esse assunto é tão relevante que esteve presente nos documentos que fundamentaram a Educação Infantil no Brasil, como o (RCNEI, 1998), quando afirmava que:

A oralidade é importante na Educação Infantil, pois enriquece a comunicação e a expressão, uma vez que a criança faz uso da linguagem a todo o momento, favorecendo a interação social. É a partir da contação de história na infância que ocorre a exploração das diferentes linguagens, do contar, do ouvir e do criar novas histórias. (RNCEI, 1998, p. 89)

O problema que nos motivou a desenvolver essa pesquisa foi a defasagem da contação de história encontrada em sala de aula na Educação Infantil. Percebemos essa ausência da contação de história no período em que realizamos o estágio obrigatório. Nesta direção, questionamos: Será que é realmente importante contar história na educação infantil? Por que é importante? Como esse processo altera a vida das crianças? A contação de história torna-se relevante apenas quando as crianças estiverem alfabetizadas? Dessas perguntas, resultou o seguinte objetivo: Propor uma metodologia de contação de histórias em sala de aula, que incentive a leitura e desenvolva a imaginação, despertando a curiosidade, oralidade e dando a base necessária para a continuidade do letramento e alfabetização. Considerando o valor da contação de história na formação integral da criança, é importante que os educadores afirmem o conhecimento técnico sobre a contação de história. Essa pesquisa se justifica no requisito da formação profissional, por tratar de tema essencial na educação infantil, ou seja, a relevância dessa pesquisa está não somente na formação profissional, mas sobretudo, na valorização do tema e sua importância na prática pedagógica a fim de desenvolver e formar o cidadão, no que diz respeito a valores morais e étnicos para contribuir na formação de uma sociedade mais harmônica. A pesquisa teve como fundamentação teórica a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que compreende educação infantil a faixa etária que envolve crianças de 0 a 6 anos de idade, sendo a fase inicial da criança dividida em dois segmentos: creche que inclui (crianças de 0 a 3 anos), e pré-escola, que atende (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses). Também o livro “Técnicas de contar” da autora Vania Dohme, que serve como um guia para desenvolvimento de contação de histórias na Educação Infantil.

UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS EDUCACIONAIS

No início do século XX, os livros produzidos para a infância, tinham a finalidade única de educar, apresentar modelos e moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. O livro não tinha o sentido de fonte de prazer, onde se instigava a imaginação, não havia ludicidade, não levavam as crianças a viajarem no mundo do faz de contas. E por consequência não traziam a bagagem necessária, para a criança se expressar, não havia campo que servisse como base para as fases posteriores de um adulto leitor, e de fato letrado.

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

Com o passar do tempo a literatura infantil floresceu a ponto de proporcionar a criança desenvolvimentos emocionais, sociais e cognitivos. Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

Atualmente segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento referencial regulamentador das aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil

As aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2015, p.78)

Segue abaixo quadro da BNCC referente ao Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” para a Educação Infantil que explica sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária em idade escolar.

Quadro 1: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a proposta de contação de histórias

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses

	aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018)

A contação de história na Educação Infantil, sempre foi algo importante para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, segundo a LDB:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei 9394/ 96, artigo 29).

A Base Nacional também cita que “A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura”. Neste aspecto, em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos.

A BNCC explica que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde a Educação Infantil, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e

de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);

- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.

As propostas educacionais apresentadas acima, mostram a fundo a necessidade, complexidade e principalmente a total importância do ato de ler /contar histórias na Educação Infantil. Uma vez que abrindo portas para a criança se expressar (exemplo: a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz-de-conta etc.) abrimos as bases necessárias para a aquisição da escrita.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER

A leitura é um dos principais caminhos que levam a inserção do ser humano a sociedade. É a base do conhecimento e desenvolvimento do senso comum. Além de ampliar o vocabulário e os campos de conhecimento, a leitura é um grande exercício para a imaginação. Através da leitura podemos desbravar novos mundos, adquirindo conhecimento, intelectualidade, e multiculturalismo de forma contínua. A não compreensão da escrita torna o indivíduo cativo em si, porém, quando realizada de maneira reflexiva a leitura torna-se libertadora.

Portanto, a leitura é como uma base para a aquisição de conhecimento, através da qual é possível compreender não apenas os textos que se lê, mas também todo o próprio contexto social em que se está inserido, aprendendo a desenvolver um pensamento crítico dentro da sociedade.

Ao ouvir uma história com atenção a mente humana tende a projetar no campo da imaginação o enredo dela. O mesmo acontece com a leitura. Por este motivo o incentivo à leitura, deve ser iniciado muito cedo, através da oralidade, pois é a convivência com ela que se desenvolve o desejo pela leitura. É na infância que a criança utiliza o mundo da imaginação e pela leitura e oralidade o universo de criatividade e curiosidade é expandido. Segundo Vygotsky (1992, p.128) “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.”. Neste contexto, é preciso garantir com riqueza a

vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança, para assim ter-se a base necessária para seu desenvolvimento lógico e imaginário.

Ler também é estimular à memória. A leitura resgata as experiências de cada indivíduo. Seja por meio da bagagem cultural ou de vida, podemos relacionar o texto com as histórias que atravessam nossa família. É o primeiro passo para que encontremos na leitura um espaço para relações de memórias e afetos, além de possibilidades criativas.

A autora Vânia Dohme, cita que “Por meio dos exemplos contidos nas histórias, as crianças adquirem maior vivência. O contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida”.

Voltado ao ensino e a prática de contação de histórias, a BNCC, estabelece estratégias e procedimentos de leitura para os professores desde a educação infantil até o Ensino Médio. As estratégias são:

- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.
- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.

- Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
- Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.
- Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.

A fala, a narrativa, a oralidade, fazem parte de nossas vidas desde bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão se transformando em cantigas de roda, narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza. Nessa transformação, crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a barriga da mãe.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou lembra de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, e compreenda melhor as relações familiares.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

A contação de histórias envolve o objeto “livro” e demonstra, na prática, os caminhos infinitos que a leitura abre à mente. É necessário que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. É papel fundamental dos professores, dos pais e familiares estimular e incentivar a leitura.

COMO CONTAR UMA HISTÓRIA

A contação de histórias incentiva a criatividade infantil e a manifestação de diversas e necessárias formas de expressão. É a prática pedagógica que mais colabora para o desenvolvimento da escrita e da oralidade, além de desenvolver a percepção de representações simbólicas e ser um importante mecanismo para a preservação de costumes e tradições culturais.

A autora Vânia Dohme, através do livro “Técnicas de contar”, explica que as histórias trabalham nas crianças aspectos internos como: Caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico e disciplina. Transmitindo valores essenciais para viver em contínua evolução, transformando algo abstrato em concreto e ensinando a criança a crescer e a pensar.

As histórias são úteis na transmissão de valores porque dão razão de ser aos comportamentos humanos. Tratam de questões abstratas, difíceis de serem compreendidas pelas crianças quando isoladas de um contexto. A criança é incapaz de raciocinar no abstrato. Assim, virtudes, maus hábitos, defeitos ou esforços louváveis que interferem no comportamento social do indivíduo, gerando consequências na sua vida, não podem ser entendidos com esta clareza pelas crianças. Falta referencial capaz de associar uma questão de comportamento a um fato: Fulano agiu assim e deu-se mal... a falta de lealdade de Beltrano fez a verdade vir à tona.” (Dohme, 2002, p. 18).

Ouvindo uma história a criança associa suas próprias vivências e se identifica com as situações presentes que faz com que a criança desenvolva meios de lidar com suas dificuldades, sentimentos e emoções. Assim podemos afirmar que as experiências pessoais de cada criança colabora para a forma como elas percebem ou valorizam cada situação numa história, e com a construção do imaginário.

É necessário que o professor/contador de histórias reflita, analise e selecione levando em consideração a característica dos alunos, o conjunto de objetivos educacionais, os recursos disponíveis, e quais valores deseja passar por meio desta ferramenta educacional. Os valores que podem ser trabalhados com as crianças são: alegria, amor, confiabilidade, partilha, cooperação, coragem, cortesia, disciplina, honestidade, igualdade, justiça, lealdade, limpeza, misericórdia, paciência, paz, respeito, responsabilidade, solicitude e tolerância.

É necessário, estudar o mundo a que pertencem as crianças ouvintes, a literatura especializada a elas, os heróis do momento, filmes e desenhos de destaque e conhecer

suas preferências e brincadeiras. Desta forma será possível escolher através do repertório conhecido qual história se adapta ao comportamento que se deseja ou necessita abordar.

É importante destacar que as histórias nos encantam, nos divertem e são uma importante ferramenta educacional e assim faz parte de cada história direcionada a educação detectar em quais pontos ela contribuirá para o desenvolvimento de seus ouvintes. No caso da Educação Infantil, a faixa etária trabalhada é de 0 a 6 anos e a autora exemplifica alguns temas, personagens e enredos para cada faixa etária.

- **Até 3 anos:** Histórias de bichinhos, de brinquedos, animais com características humanas (falam, usam roupa, tem hábitos humanos), histórias cujos personagens são crianças.
- **Entre 3 e 6 anos:** Histórias com bastante fantasia, histórias com fatos inesperados e repetitivos, histórias cujos personagens são crianças ou animais.

Dohme nos ensina que uma história necessita de elementos como: enredo, personagens (principais, secundários, e supérfluos que destacam o local, a época e a civilização) cenários, mensagem e conteúdo educacional. Nos ensina também, que a história se compreende em quatro partes: Introdução, enredo, ponto culminante e desfecho.

Estudando e desenvolvendo o enredo, os elementos e principalmente a mensagem que transmite, pode-se escolher melhor a técnica que será utilizada para a contação da história. Deve ser observado também, o local e o horário para a contação da história, podendo assim melhor direcionar e se fazer absorver o conteúdo trabalhado.

Além do objeto livro, pode-se utilizar recursos auxiliares como: marionetes, fantoches, dedoches, boneções, dramatizações, maquetes, gravuras, velômetros, dobraduras e teatro de sombras. Também podemos utilizar recursos sensoriais como ventiladores, borrifadores de água, essências perfumadas e sons que trazem o realismo as histórias e enriquecem a imaginação infantil.

A voz, os gestos e a entonação que a pessoa usa ao dar vida a uma história são formas fundamentais de como contar histórias na educação infantil. É necessário que o contador de histórias domine a arte narrativa. A criança tem que perceber as funções sintáticas da língua, o som das palavras e a entonação das expressões para que ela reconheça sentimentos como medo, alegria, raiva, dúvida, coragem etc.

O livro “Técnicas de contar” apresenta um roteiro resumido para narrações simples:

1. Fazer a escolha cuidadosa da "sua" história. Procurar aquela que se identifica com seus valores pessoais que incita a sua imaginação e que lhe dá prazer em trabalhar.

2. Estudar a história, lendo-a atentamente para saber de toda a trama, tendo com clareza na mente o ambiente e o esquema geral.
3. Identificar os quatro elementos: introdução, enredo, ponto culminante e desfecho. Anotar as características dos personagens, seus nomes, frases essenciais, lugares e situações que chamem atenção. Fazer anotações breves de coisas que poderiam ser esquecidas.
4. Certificar-se de que conhece, ou procurar conhecer, elementos suficientes sobre as situações ou os fatos que compõem a história, como: o local onde ela se desenvolve, à época, fatos históricos, aspectos culturais, etc. Adquirir noção exata de como será o cenário no qual a história se desenrolará para incluí-lo no relato, possibilitando às crianças imaginarem onde a história acontece. Tomar cuidado para não entrar em detalhes demais e cair na monotonia.
5. Decorar os aspectos principais de cada uma das partes da história (introdução, enredo, ponto culminante e desfecho). Embora seja esperado que o narrador tenha desenvoltura para discorrer a narração com suas próprias palavras, decorar a frase exata que inicia o relato poderá ajudar e diminuir o natural nervosismo do começo. Ter absolutamente decorada a frase final poderá garantir que um esquecimento não comprometa aquilo que se deseja passar na conclusão.
6. Contar a história para si mesmo, em voz alta, de preferência diante do espelho. Marcar o tempo gasto, que não deverá ultrapassar 10 minutos.
7. Exercitar a narração procurando utilizar palavras simples, do conhecimento da criança. Treinar a entonação de voz adequada, dramática, porém com boa dicção, dar uma voz própria a cada personagem e controlar o tom de voz de modo a passar sentimentos de calma, segredo, atenção, emoção, medo, etc. Os gestos também devem ser exercitados, eles ajudam muito a dar ênfase na narração, mas deve tomar cuidado para dar a medida exata, de modo a não exagerar e não cair no ridículo.
8. Rer a história no dia em que for contá-la e repassar os pontos principais alguns minutos antes.
9. Se ela fizer parte de um conjunto de atividades, deverá entrar na programação sempre após um jogo agitado; isto fará com que se obtenha maior atenção.
10. Acomodar bem a audiência e dar pequenas dicas sobre o enredo a fim de que as manifestações ocorram.
11. Pedir silêncio e dar uma introdução sobre o que se dirá.
12. Entregar-se à história, sendo fiel ao que foi ensaiado.

13. Em muitos casos, é bom incentivar uma discussão entre as crianças ou aplicar uma atividade que permita com que elas façam alguma reflexão sobre o que foi narrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou, investigar a importância do papel da contação de histórias no dia-a-dia escolar. Durante as pesquisas realizadas para o desenvolvimento do trabalho, foi possível perceber a importância educacional do ato de ler e contar histórias, e para que essa técnica contribui no desenvolvimento intelectual de cada criança.

É necessário que os professores busquem e desenvolvam a inclusão dos alunos na maneira como percebem e contam histórias. Partilhe das experiências, contem histórias com os olhos fechados, estimulem a imaginação dos alunos e peçam para que eles retratem a sensação gerada durante a história. Contribuindo assim para o desenvolvimento da linguagem oral e autonomia da criança.

Conclui-se que os métodos de contação de histórias vão muito além do campo educacional, que a técnica aborda questões existenciais e de valor social. A criança se desenvolve no cotidiano escolar, seja de forma individual, ou grupal, na linguagem oral ou escrita, construindo ou reinventando, as histórias e dominando e acrescentando valores para a sua vida como um todo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 1989.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2015

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional Ensino Infantil, (RCNEI, 1998, v.1, p.23).

KUHLMANN, Moysés Jr. História da Educação Infantil Brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

RIBEIRO, V. M. (Org). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

VANIA D' ANGELO DOHME. Técnicas de contar Histórias. São Paulo: Informal,1999.

VIGOTSKI, L. S. O desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes, 1992.



A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA



SUELI RAMOS DA SILVA

Graduada em pedagogia pela Universidade Guarulhos (UnG) 2013.

Especialista em alfabetização e letramento pela Faculdades Integradas Campos Sales 2019, Professora de Educação Infantil Na Prefeitura do Município de São Paulo, sueliramosdasilva@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar a teoria, no que diz respeito a importância da participação das famílias na aprendizagem de crianças e adolescentes nas instituições de ensino, tanto públicas quanto particulares. Este estudo traz definições e abordagens sobre a educação e a participação familiar no desenvolvimento da leitura e escrita, e propõe alternativas para criar possibilidades de aprendizagem frente a estes obstáculos do cotidiano escolar. Pretendeu-se enfatizar a necessidade do acompanhamento de especialistas juntamente com a participação dos profissionais da educação e da família para o uma aprendizagem significativa da criança

Palavras-chaves: Escrita. Aprendizagem. Leitura. Família. Educação.

ABSTRACT

The present work aims to present the theory, regarding the importance of the participation of families in the learning of children and adolescents in educational institutions, both public and private. This study provides definitions and approaches on education and family participation in the development of reading and writing, and proposes alternatives to create learning possibilities in the face of these obstacles of everyday school life. It was intended to emphasize the need for the accompaniment of specialists together with the participation of education professionals and the family for the meaningful learning of the child

Keywords: Writing. Learning. Reading. Family. Education.

INTRODUÇÃO

O processo e o produto do conhecimento estão presentes na construção do conhecimento escolar. Assim, vai se tornando claro que a seleção de conteúdos não é apenas uma lista de conhecimentos transmitidos de acordo com um modelo escolhido, mas que emerge das condições reais em que dá o trabalho com o conhecimento no processo de ensino aprendizagem.

Os problemas de comportamento podem acarretar dificuldades de aprendizagem e é, sem dúvida, um dos aspectos mais angustiantes no dia a dia.

Esta pesquisa teórica nos leva a refletir e articular alguns questionamentos sobre o ensino aprendizagem e os quadros de distúrbios do comportamento que vêm associados ao baixo desempenho escolar, a repetência, expulsões e suspensões escolares, entre outros.

É preciso inserir mudanças na atuação junto aos alunos, e a aprendizagem não deve ser considerada como resultado que depende única e exclusivamente do aluno, mas que deve ser construída a cada dia, junto com o professor e com os especialistas, se necessário, para que possa potencializar a sua permanência em classes comuns e o interesse dos mesmos no processo de ensino aprendizagem.

Além disso, a presença da família na aprendizagem das crianças é fundamental, pois faz com que o educando sinta laços de afetividade e tenha uma cognição significativa.

1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA

De acordo com Soares (2010), alfabetização é característico por um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita, que depende de uma representação de fonema em grafema e vice-versa, mas é também um processo de compreensão e expressão de significados através do código escrito. Ou seja, para a autora:

[...] o processo de alfabetização não ocorre da mesma maneira em diferentes regiões do país, porque a distancia entre cada dialeto geográfico e a língua escrita não é a mesma (sobretudo no que se refere a correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico) esta seria uma das (poucas) razões para a existência de cartilhas regionais. (SOARES, 2008, p.47)

Assim, para Soares (2010), os dialetos e expressões costumam mudar de acordo com as características regionais das crianças. É necessário levar em consideração o lugar onde

a criança é criada, ou seja, seu meio e como ela é estimulada, pois as atividades de seu dia a dia ajudam o seu desenvolvimento e aprendizado, pois como as crianças que são mais estimuladas a lerem no seu dia a dia ficam mais próximas do dialeto convencional, já os que não têm esse incentivo e acabam lendo pouco e ficam distantes da cultura letrada. (COLELLO, 2005.)

Diante dessa realidade, faz-se necessário respeitar as diversidades dos alunos, sempre levando em consideração a sua realidade e suas características. Partindo disso, se tem um norte para um início de alfabetização.

Para Ferreiro (2007), o processo de alfabetização é algo muito complexo, além de uma grande responsabilidade por parte dos educadores. Antes os educadores passavam o conhecimento sem ter a certeza se o aluno estava aprendendo o conhecimento, como se fossem tábuas rasas do conhecimento, no entanto, na atualidade assumem o papel do professor mediador e facilitador do conhecimento.

Antes a alfabetização ficava focada somente na sala de aula com os mesmos exercícios repetitivos, sem significados que são atividades inerentes das teorias tradicionais e estes não despertavam a atenção da criança, algo mecânico, que muitas vezes levava a reprovação ou até mesmo evasão. (TEBEROSKY, 2007)

Ensinava-se a criança a desenhar letras e a construir palavras, porém não se ensinava a linguagem escrita, atualmente a alfabetização é construída junto com os pais que ajudam nesse processo com as atividades de lição de casa e os mesmos muitas vezes estimulam seus filhos através de leituras diárias que são feitas por eles e interpretadas pelas crianças através dos desenhos vistos nos livros. (CHARMEUX, 1995).

As crianças podem começar seu processo de letramento antes mesmo de ser alfabetizada, pelo fato que o letramento pode ser realizado através das imagens que muitos livros trazem para que desperte a curiosidade da criança e esta se torne um leitor ativo, desta forma, é necessário exemplo que será o professor ou os pais.

As propagandas nas ruas fazem parte desse processo, pois as crianças ficam curiosas para saberem o que estão dizendo e procuram decifrar seu significado, por isso a importância da mediação neste processo de incentivo à leitura e descoberta de signos.

Para Freire (2006), o fato é que ler e escrever são duas ações necessárias e importantes no cotidiano das pessoas. Aprender a ler e a escrever envolve muitas formas de pensamento e de ação por parte da criança.

Por esse motivo, é importante que o processo parta de sua realidade, do seu mundo e, uma vez iniciado no mundo das letras, o aluno terá, por certo, a sua leitura da realidade cada vez mais ampliada. (FREIRE, 2006).

Carvalho (2005) questiona que, muitas vezes, o fracasso escolar está associado à prática do professor. De acordo com a autora, desde os anos 1980, é possível identificar diversos fatores escolares responsáveis repetência dos alunos e que afeta intensamente as turmas de alfabetização.

Para Carvalho (2005) as condições inadequadas de ensino que enfrentamos hoje está longe de se superar, pois com as turmas numerosas, o despreparo das professoras, os métodos inadequados e mal aplicados acabam que criando situações inadequadas de alfabetização.

Para Pena (2008), a alfabetização é caracterizada como uma fase que exige muita atenção, assistência individual ao alfabetizando, paciência e dedicação especial do professor, ainda que desfrute no espaço escolar de condições materiais e ambientais capazes de contribuir positivamente no sucesso de alfabetizar.

Nesta fase da alfabetização, o professor deve ser compreensivo com seu aluno e partir da realidade dele, isto é um meio de colaborar com sua aprendizagem e valorizar suas vivências, seu mundo, suas características e utilizar de materiais e ambientes que o agradem para fazer de sua aprendizagem um mundo prazeroso e interessante (PENA 2008).

Pena (2008) relata que a alfabetização de hoje deve proporcionar aos alunos condições para desenvolver suas funções cognitivas que estimulem seu pensamento, ação e atuação sobre as a leitura de mundo de maneira independente, crítica e criativa.

Contudo, o professor deve ter consciência das mudanças que ocorrem com o decorrer do tempo tanto nos conhecimentos teóricos como na aplicação prática. Não podemos desprezar o passado pois por intermédio dele amplia-se o presente.

A interação do professor só enriquecera ainda mais suas atividades. É importante trocar experiências, compartilhar atividades e metodologias, para se aprimorar as técnicas oferecidas em sala de aula. (TEBEROSKY, 2007)

Portanto, já se sabe que não se deve deixar de lado os conhecimentos prévios desses alunos e que com o passar dos tempos eles vão adquirindo mais conhecimentos e aprendem mais.

2. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA A CRIANÇA

Para Pena (2008), é a partir da alfabetização e de seu processo que a criança começa a descobrir o mundo e interagir no meio em que vive, pois assim ela vivenciará situação nas quais a leitura se fez necessária tornando o mundo em que vive mais real.

Ferreiro e Teberosky (2010, p.276) destacam o papel do professor nessa etapa como alguém que pode ajudar a criança:

Para Ferreiro e Teberosky (2010, p276) Parte-se do suposto de que todas as crianças estão preparadas para aprender o código, com a condição de que o professor possa ajudá-las no processo. A ajuda consiste, basicamente, em transmitir-lhes o equivalente sonoro das letras e exercitá-las na realização gráfica da cópia. O que a criança aprende é função do modo em que vai se apropriando do objeto, através de uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo.

Assim, para Ferreiro e Teberosky (2010), a aprendizagem deve ser significativa e a construção de seu conhecimento parte sempre da maneira como o professor está ensinando, pois é a partir disso que o aluno consegue absorver o conhecimento passado. Sabe-se que por muito tempo o sistema da aquisição alfabetização era fonema e grafema ou vice-versa, hoje e a compreensão e a assimilação entre ambas com significado.

A alfabetização é um processo bastante rico e complexo, e muitas vezes se cai na ignorância de pensar que qualquer pessoa que saiba ler e escrever possa alfabetizar uma criança, esse processo vai muito mais além e depende de uma boa formação para os professores alfabetizadores nas universidades.

No entanto, infelizmente não é o que ocorre nos bancos da academia, que deixam de enfatizar e trabalhar tais metodologias e isso com certeza acarreta na vida do educando.

Desta forma, para que se possa valer o estabelecido pelo Pnaic, que até os oito anos de idade as crianças estejam alfabetizadas, se faz necessário uma formação de qualidade e investimento de políticas públicas na educação.

As tentativas paliativas de oferecer cursos de alfabetização aos professores que estão em exercício, pode de fato amenizar os problemas enfrentados nas instituições escolares, contudo, só será solucionado com um sério investimento principalmente no que diz respeito à educação pública.

A alfabetização vai além do cunho social e cultural, e tem relevância com assuntos pertinentes à globalização e desenvolvimento de uma nação, e que de fato, houve uma diminuição considerável nas ultimas décadas do número de analfabetos no Brasil, no entanto, é apenas o começo de uma árdua tarefa.

Contudo, para Teberosky (2007), as práticas escolares de letramento ficam focadas muitas vezes somente à alfabetização e ao ato de ensinar a ler e escrever, sendo que vai muito além disso, também está ligado ao conhecimento de mundo.

O que acaba resultando em uma aprendizagem de educação descontextualizada da leitura e da escrita, não levando a criança à compreensão significativa e esperada no letramento.

Segundo a visão de Schmidt (2003), a linguagem oral assume um papel importante na construção da alfabetização, pois é responsável pela comunicação e estabelecer relações com o cognitivo.

Em contrapartida, existe uma forte crítica em relação aos meios tradicionalistas de alfabetização e letramento, pois estes não são mecanizados, e a criança deve se apropriar da linguagem escrita pois também é um meio de se relacionar com o mundo que a cerca.

Conforme afirmativas de Soares (2003), o de letramento em seu contexto histórico e social, surge nos países desenvolvidos em que o problema de analfabetismo é quase nulo, a fim de se promover uma maior democratização do ensino e um desenvolvimento do cognitivo, no entanto o Brasil a questão do letrar surge quando se percebeu que muitas pessoas classificadas como alfabetizadas, não sabiam fazer uso propriamente dos códigos da língua.

Soares (2002) ainda menciona que com a chegada no novo século, existem novas e diferenciadas formas de letramento, pois a globalização culminou com o surgimento das novas tecnologias com como computador e a internet, as pessoas agora devem ser letradas digitalmente.

Ainda afirma que a tecnologia e consequentemente as novas práticas de escrita contribuem para que o indivíduo e que tanto no mundo digital, quanto no mundo global as particularidades de aprendizagem de cada educando devem ser levadas em consideração.

O letramento também ocorre em diferentes escalas, existe o letramento escolar, que ocorre nas instituições e também o não – escolar, que ocorre fora da escola, ou seja, na própria sociedade em que a pessoa está inserida., deste modo, as duas modalidades devem ser levadas em conta, visando a apropriação do aluno e sua significância.

Na alfabetização é indispensável a aprendizagem do código escrito, mas as escolas também devem ensinar as funções da linguagem, pois pertencemos a um mundo escrito e esta linguagem também possui, entre suas funções, exprimir tudo o que os sentimentos não são capazes de expressar, através da palavra.

Portanto, alfabetização e letramento são dois fatores diferentes, e possuem formas e maneiras distintas de se aprender e de formar conhecimento, e que não só a escola é responsável por esta aprendizagem, mas o meio em que a pessoa está inserida, família e sociedade também são incumbidas pelo letrar.

De acordo com Soares (2010)) destaca que durante muito tempo, analfabeto era o indivíduo que não sabia escrever o próprio nome. Mas atualmente o que define o analfabeto é a simples escrita de um pequeno texto. Ou seja, da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita.

Todavia, Soares (2006) verifica que a língua falada é resultado a do letramento, motivo que e é função da escola desenvolver no indivíduo o domínio da linguagem falada corretamente aceita.

3. APOIO DOS EDUCADORES E DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM

Deve-se lembrar que os professores devem ter em mente a importância do brincar para a construção do significado e para que as crianças estruturem sua autoimagem e sua interação com o mundo, partindo do eu, para o mundo, contribuindo para o fortalecimento dos laços afetivos, sendo vitais para seu ato educacional, e é justamente nessa primeira fase que a figura de um psicopedagogo com o auxílio adequado pode ajudar a criança em suas dificuldades de aprendizagem.

O apoio pedagógico individualizado é voltado mais para o contexto clínico, onde é desenvolvido um trabalho com os alunos que apresentam necessidades de um atendimento especializado. Neste caso, deverá ser feitas práticas para desenvolver, na criança, as funções cognitivas necessárias, ajudando assim seu desempenho na escrita e na alfabetização.

Portanto, a parceria entre a escola, educadores e a figura do psicopedagogo são fundamentais no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos que necessitam de respeito as suas singularidades e especificidades, pois cada indivíduo aprende de maneira única.

Atualmente os pais estão transferindo a função do educar para as escolas, o pretexto para tal atitude é afirmar que não tem tempo pois trabalham muito, deixam as crianças em tempo integral na escola, onde se alimentam, estudam e só chegam em casa para dormir e no outro dia se inicia o ciclo novamente.

De acordo com Paulo Freire (1987), o professor exerce uma função de mediador do processo de ensino e aprendizagem e não deve ser visto como uma pessoa responsável pela criação do indivíduo.

Constantemente, algumas famílias transferem funções que não são da escola, como consequências disso, temos o mal desempenho escolar e a indisciplina, pois muitas vezes por rebeldia, as crianças e adolescentes começam a fazer certas coisas a fim de chamar a atenção dos responsáveis.

Os pais devem separar um tempo para poder acompanhar a vida escolar de seus filhos, seja nas lições de casa ou reuniões pedagógicas para que haja um comprometimento maior com a educação de seus filhos, no entanto, não é o que acontece muitas vezes, como afirma Muller (2000, p.31):

Quanto ao envolvimento dos pais nas atividades propostas pelas escolas constatamos que muitos não dispõem de tempo para estarem indo à escola participar de discussões pedagógicas.

Além das questões de falta de tempo por causa do trabalho, ainda tem as famílias de pais separados, o que dificulta mais ainda o processo de comunicação entre até mesmo entre os próprios pais, e a relação com a escola fica cada vez mais distante.

A escola enquanto uma instituição que promove o aprendizado e relações culturais, precisa estimular a participação das famílias na vida de seus filhos, deve ser um ambiente acolhedor, que embora tenha as funções de cuidar e educar, são apenas tarefas complementares aos cuidados do seio familiar.

Além disso se as crianças e adolescentes perceberem que o pai está realmente preocupado e interessado com que fazem na escola o trabalho de ensino seria muito mais fácil, a partir de estudos realizados, muitas vezes o mal desempenho de uma criança é uma maneira para atingir o olhar dos pais que muitas vezes está só trabalhando e não reserva alguns minutos para conversa.

Com o acompanhamento familiar é possível encontrar maneiras mais eficazes de até mesmo solucionar problemas de dificuldade de aprendizagem por conhecer melhor as individualidades desta criança.

A família também deve estar envolvida em todas as decisões do que se refere as escolas, esse direito previsto por lei inclusive, permitem uma ligação entre família e escola.

Pillete (1987) afirma em seu livro que:

O fato de as atividades de ensino e aprendizagem, nas diversas matérias constituírem as funções específicas da escola, não implica que a comunidade deva estar ausente delas. Pelo contrario: quanto maior a

presença da comunidade, tanto maior tenderá a ser a eficácia dessas atividades

O ideal para uma aprendizagem concreta e significativa seria criar um ambiente propício para o dialogo entre essas duas instituições e importância na vida do individuo como a escola e a família, um local em que haja o dialogo e a colaboração mutua entre as partes.

Diante desta dificuldade de garantir a aproximação entre pais e a escola, o gestor também vai desempenhar a tarefa de permitir a aproximação da família à escola, seja por meio de eventos, reuniões, mas que haja de fato uma relação de harmonia e diálogo entre as instituições escola e família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, é muito importante o processo de criação pedagógica, na busca de novas estratégias metodológicas, respeitando as diferenças e ao mesmo tempo, levando em consideração a parceria com os especialistas e com o psicopedagogo.

Observou-se também a necessidade da consciência da realidade, da falta de tolerância por parte das pessoas e do estresse que os problemas e a correria do dia a dia acarretam na personalidade humana.

Não se pode perder de vista as especificidades de cada distúrbio apresentado para que se possa oferecer respostas educativas adequadas para a garantia do pleno desenvolvimento e de um melhor desempenho escolar.

Portanto, as estratégias de ensino e as parcerias com os especialistas devem ser considerados para que possibilitem a plena inserção destes alunos, e que sejam oferecidos apoios pedagógicos que se farão necessários para oferecer o suporte de aprendizagem para os alunos com distúrbios comportamentais, considerando, assim, sua forma peculiar de aprender e a de conviver no mundo que os rodeia.

O apoio pedagógico individualizado é voltado mais para o contexto clínico, onde é desenvolvido um trabalho com os alunos que apresentam necessidades de um atendimento especializado. Neste caso, deverão á ser feitas práticas para desenvolver na criança, as funções cognitivas necessárias, ajudando assim seu desempenho na escrita e na alfabetização.

Antes da inserção das novas tecnologias à sala de aula, o ensino ficava restrito somente ao uso do giz e lousa. Após a inserção dessas novas ferramentas no cotidiano do educando, foi possível despertar o interesse e a curiosidade com o uso do computador e internet em sala de aula.

Por consequência, os conteúdos desses recursos ajudam a excluir o lado negativo que a educação possui e deixa que a criança aprenda de uma maneira mais próxima ao seu mundo.

Portanto, a parceria entre a escola, educadores e a figura do psicopedagogo são fundamentais no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos que necessitam de respeito às suas singularidades e especificidades, pois cada indivíduo aprende de maneira única.

O meio onde a criança está inserida também é um fator de influência no processo de aprendizagem. No decorrer desta revisão da literatura, vimos que há diversas dificuldades que interferem de forma positiva ou negativa.

Podem ser intrínsecos ou extrínsecos, mostrando que o professor tem um importante papel no ensino aprendizagem de seus alunos.

A criança ao ingressar na educação, carrega consigo suas experiências vivenciadas de seu lar, ampliando e integrando sua cultura e suas relações sociais.

Portanto o professor deve conhecer e estar atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem. Ele deverá estabelecer uma relação de ajuda e de percepção com seus alunos.

Ser alfabetizado é participar das práticas de leitura e escrita e, portanto, se esse ensino não tiver metas definidas para cada ano do 1º ciclo, poderá diluir-se, não promovendo reflexão sobre todos os aspectos que o compõem.

Desta forma, essa pesquisa buscou analisar as práticas de alfabetização e letramento no 1º ciclo do Ensino fundamental e suas relações com as aprendizagens dos alunos.

Podemos dizer então, em vista do material analisado e da pesquisa bibliográfica, que alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois, a alfabetização se ocupa da aquisição do código da escrita e leitura pelo aluno e deve se desenvolver em um contexto de letramento para que se possa alcançar o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Assim, o professor é a pessoa mais importante na realização da alfabetização de seus alunos, pois a criança chega à escola e não sabe de forma sistematizada o que é ler e escrever, no entanto já tem um conhecimento de mundo que deve ser considerado.

O professor deve fazer com que o aluno se desenvolva e desperte o domínio da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa, proporcionando assim uma aprendizagem significativa.

A alfabetização não tem a melhor idade, mas todos nós já começamos a ser alfabetizados desde cedo com o simples ato de aprender a falar, cantar e nos expressar.

A criança pequena não se importa com suas dificuldades e sua diferença com os demais colegas, mas, depois de certa idade se a criança apresentar alguma dificuldade ou diferença de aprendizado ela começa a se sentir diferente de seus colegas o que acaba que dificultando o aprendizado e seu desenvolvimento. Então quanto mais cedo ela tiver contato tanto da leitura com a escrita ela vai se desenvolver cada vez mais, é preciso estar atento quando a criança demonstrar alguma dificuldade para que possa deste ponto mediar, para que ele não o leve adiante, ou seja, não se prejudicar no decorrer do processo ensino aprendizado. Quanto mais cedo forem notadas as dificuldades, mais facilidade será a intervenção.

Além disso, constou-se que as práticas de alfabetização e letramento são distintas e que dependem da individualidade da criança, pois embora essas concepções sejam trabalhadas na instituição escolar, os aspectos sociais e culturais também interferem.

A tecnologia que permeia o nosso atual século XXI, possui características próprias de linguagem e letramento que também devem ser abordadas e ensinadas na escola, pois no decorrer da vida desses educandos, esta modalidade linguística permeará seu cotidiano.

Portanto, não existe um método certo para realizar a alfabetização e letramento dos alunos, deve acima de tudo valorizar o entorno em que este está inserido, para que desta forma haja uma formação de conhecimento significativo, que realmente tenha importância na vida deste educando, esta através do desenvolvimento do artigo foi a principal forma abordada para a criação de um cidadão crítico e participativo que fará o uso dos códigos escritos constantemente, pois vivemos em um mundo digital e letrado.

A família também exerce um papel de importância na alfabetização do educando, pois são modelos que as crianças têm como referência e o sucesso da educação está ligado a tríade, escola, família e educadores.

Além disso, foi possível concluir, que acima de tudo uma educação e alfabetização de qualidade gera uma nação que pensa no futuro e que de fato se importa com os cidadãos que estão se formando nos bancos escolares, uma consciência de que os pequenos um dia terão seu papel de importância na sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 02.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BRASIL. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012
- BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- BRASIL. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem**. Brasília. MEC/SEB, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 25 de setembro 2018.
- BONDY, A. S. & FROST, L. A. (1994). **The picture exchange communication system training manual**. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CASTRO, Celso Antônio Pinheiro de. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2000
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. – 2ª Ed – São Paulo: Cortez, 1995.
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. 3 ed., São Paulo: Graal, 2005.
- DESSEN, M. A., & Braz, M. P. (2000). **Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16(3), 221-231.

FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita:** novas perspectivas. 2 ed., Porto Alegre: Artmed 2007.

_____, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização:** leitura da palavra leitura do mundo. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo, Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **O brincar e a cultura.** Anais do Seminário Literatura, Arte, Educação, Luso Brasileiro. 4 ed., São Paulo: Mimeo, 2008.

MULLER, Jose Luiz. **Disciplina Indisciplina: nenhum cotidiano escolar,** 2001

OLIVEIRA, Claisy Maria Marinho-Araujo, Cynthia Bisnoto Evangelista de. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Estudos de Psicologia – Campinas janeiro-março 2010.

PILETTI, N. **Sociologia da Educação.** 5. Ed. São Paulo: Ática, 1987. SCHMIDT, Maria Helena Costa Braga; MARQUES, Maria Lúcia; COSTA, Vera Lúcia Vãos

GOMES da. **O processo de aquisição da leitura e da escrita na infância.** In: DIAS, Marina Célia

Moraes; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado (Orgs.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 193-205.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização.** 6 ed., Minas Gerais, 2006.

SOARES., Magda Becker.. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: 26ª Reunião

Anual da ANPEd, 2003. GT 10 – **Alfabetização, Leitura e Escrita.** Disponível

em:<www.scielo.br>. Acesso em 10 setembro 2018.

_____, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.**

Educação &

Sociedade: Revista de Ciências e Educação. V. 23, n 81, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES,dez. 2002. p. 143-60.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 4 ed., São Paulo: Ática, 2007.

UNESCO. **Relatório sobre a educação**, 1979. Disponível em: <www.unesco.org> acesso em: 10 out. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.



ANÁLISE DO DESINTERESSE E INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA



TATIANA ANDRADE SILVA

Graduação em Letras (habilitação em Língua Inglesa) pela Universidade Guarulhos, concluído em 2006; Especialista em Língua Inglesa pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica), concluído em 2012; Formada em Geografia Pedagogia pela UNIMES Virtual (Universidade Metropolitana de Santos) em 2009 e 2016. Professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Paulo Carneiro Thomaz Alves, General, e na Escola Estadual Simone Machado.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir alguns aspectos relacionados à falta de interesse dos alunos do Ensino Médio em relação à Língua Inglesa. Assim buscou-se refletir sobre os motivos que gradualmente os estudantes perdem o estímulo de aprender uma segunda língua. Para tais reflexões, foi de suma importância resgatar as necessidades e predileções pessoais para aprendizagem da Língua Inglesa, por meio de atividades atrativas. Neste mesmo enfoque, também mencionamos a participação dos professores que contribuem e estimulam seus alunos, por meio de atitudes que demonstram afetividade e confiança.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem; Interesse; e segunda língua.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como origem as angústias dos professores de Língua Inglesa, ao ver que os alunos da rede pública não se interessam pela aprendizagem de uma segunda língua.

Tais angústias nasceram da prática dos docentes ao perceberem a cruel realidade do ensino de línguas que se resume em uma grande insatisfação em ensinar e a falta de motivação dos discentes em aprender. Neste sentido, ouvimos em sala de aula os seguintes depoimentos `` não sei falar nem português direito, quanto mais Inglês´´. Nesta fala dos alunos, percebe-se a falta de interesse, grande geradora de indisciplina.

Por conta disso, tivemos que refletir em futuras ações relacionadas à sala de aula que contribuíssem com a melhoria do ensino e a aprendizagem desses alunos.

Lamentavelmente, há muitos anos observamos que as reuniões pedagógicas ocorridas, semanalmente no espaço escolar, tem se tornado um lugar de lamentações dos professores, gerando uma perda de tempo com comentários paralelos que em nada contribuem para a melhoria da prática docente.

Então, tendo em vista que não conseguiríamos achar soluções pertinentes nestas reuniões pedagógicas, um grupo de professores resolveu buscar um curso de formação de professores de Língua Inglesa. Neste curso, os professores da rede pública repensam e compartilham suas experiências e ações vividas, em suas escolas.

Com este curso de formação, os docentes da rede pública se sentem mais amparados, ao perceberem que os colegas participantes estão em busca dos mesmos objetivos, isto é, melhorarem as suas ações em sala de aula, visando o aprendizado dos alunos nas aulas de Língua Inglesa.

Ao longo deste curso de formação discutimos o comportamento em relação à aprendizagem de uma Língua Estrangeira, em outras palavras, no início do Ensino Fundamental I, os alunos veem a aprendizagem da Língua Inglesa como algo inovador, até mesmo como entretenimento. O que nós, professores de Inglês, temos, com tristeza observado é que a motivação para aprender uma língua estrangeira decai à medida que os aprendizes avançam na aprendizagem. Os alunos iniciantes vibram com a descoberta de novas palavras em uma língua estrangeira, uma vez que relacionam com os jogos eletrônicos, as brincadeiras de crianças e as músicas do universo infantil. Em contrapartida, muitos adolescentes, quando chegam no ensino médio parecem não ver o menor sentido em aprender inglês.

Outra consequência, gerada pela falta de interesse dos alunos do Ensino Médio é o grande número de alunos que não vão à escola, com justificativas múltiplas; outros abandonam a escola de vez, caracterizando a evasão escolar que é um dos grandes vilões nessa história.

Decidimos, então tornar este trabalho uma fonte de pesquisa para compreender o comportamento dos alunos e compartilhar os resultados desta pesquisa com os professores de Língua Inglesa que também vivenciam esse dilema em sala de aula.

Devido à auto-estima baixa, alguns alunos não se interessavam em desenvolver as atividades sob a justificativa pessimista de que não conseguiriam, pois, este insucesso escolar já havia criado raízes no contexto desses discentes. Vale acrescentar que uma boa

parte desses alunos fazia parte da repetência escolar que explico com detalhes no capítulo da metodologia.

Tais problemas relacionados à falta de interesse dos alunos, refletimos, quais foram as mudanças que houve no ensino de uma L.E. e o que os professores dessa área podem fazer para resgatar a aprendizagem dessa disciplina, que afinal de contas é uma das línguas mais usada no mundo.

DESENVOLVIMENTO

Apresentamos algumas das teorias que foram estudadas para dar embasamento teórico do estudo. No que se refere aos fatores responsáveis intrigantes em sala de aula, mostramos alguns deles:

- O valor das tarefas na aprendizagem da Língua Inglesa;
- A importância da afetividade na aquisição de uma segunda língua;
- A indisciplina na escola como fator determinante no fracasso escolar;
- A contribuição dos professores na aprendizagem de uma segunda língua.

O VALOR DAS TAREFAS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Um dos indícios dessa falta de interesse dos alunos é quando os educandos, constantemente, não participam e não realizam as tarefas propostas em aula.

Uma das hipóteses que pode justificar a falta de interesse dos aprendizes em realizar as tarefas é a duração mínima estipulada aos estudantes para executarem as tarefas. Muitos alunos sentem-se pressionados para cumprirem rapidamente a tarefa e não as desenvolvem de forma adequada. Em termos práticos, é necessário que o professor equilibre esse tempo estipulado para as tarefas.

Outra hipótese que pode diminuir o interesse dos estudantes em realizar as tarefas é quando elas apresentam um grau de dificuldade muito avançado, neste sentido, Bzuneck (2010), explica que para as tarefas serem consideradas instigantes deverão ser desafiadoras para os alunos, isto é, possuírem um grau de dificuldade intermediária.

Em outras palavras, os alunos só desenvolverão determinadas tarefas, se sentirem que terão aptidão em solucioná-las. Caso os aprendizes sintam grande dificuldade na

resolução das tarefas, desmotivam-se, deixando-as de lado, perdendo as expectativas que todo aprendiz deve ter em relação à aprendizagem.

No estudo das tarefas, não podemos deixar de destacar como os professores conduzem os erros dos alunos, visto que é necessário que os erros sejam apontados e não simplesmente dizer que a tarefa está inadequada, mas sim mostrar caminhos para solucionar as dificuldades apresentadas.

Caso os alunos não tenham orientação desse feedback, os estudantes podem atribuir esses erros, que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, como falta de capacidade.

Podemos concluir que as tarefas são meios que permitem aos alunos alcançarem a aprendizagem, entretanto, quando as tarefas não tiverem uma orientação adequada e não forem significativas gerará os sentimentos negativos como: falta de confiança e ansiedade, que discuto no próximo item desse trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Na aprendizagem de uma L.E é muito comum nos depararmos com situações em que os alunos têm medo de errar, seja na tarefa solicitada em aula ou até mesmo em atividades que exigem a comunicação dos aprendizes.

Neste sentido, Krashen (1983) defende a tese do filtro afetivo que consiste em perceber o nível de ansiedade dos alunos em confronto com a aprendizagem. Explicando melhor, quanto mais alta a ansiedade, maior a dificuldade de ocorrer à aprendizagem, uma vez que o filtro afetivo alto, segundo o pesquisador, não permitirá a entrada do (input).

Desta forma, os estudantes que possuem crenças negativas em relação à aprendizagem de uma língua, normalmente têm um alto filtro afetivo na aprendizagem de uma língua, pois os indivíduos, não se sentem capazes de realizar as atividades e nem de absorverem as informações em aulas.

Podemos perceber então, a baixa auto-estima dos alunos em alguns casos que pode ser manifestada em situações em que os indivíduos querem chamar a atenção em aula. O comportamento dos alunos com baixa auto-estima pode ser manifestada através do desrespeito com os colegas de classe, professores e com a instituição escolar.

Muitos educadores desconhecem da importância da afetividade em sala de aula, o que vemos constantemente é o desrespeito mútuo entre professor e aluno.

Neste sentido, Wallon (2007) explica que a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa, ou seja, ela funciona como um estímulo positivo para novos aprendizados, desta forma aumenta a capacidade de desenvolvimento na aprendizagem de forma autônoma.

Na visão de Rogers (1986), o educador deve apreciar os sentimentos, opiniões dos educandos, desta maneira facilitará a aprendizagem e tornará o ambiente mais prazeroso de se conviver. Neste enfoque, não se trata de permissividade por parte dos docentes, mas sim de dar credibilidade no potencial dos estudantes, que muitas vezes não confiam em si próprios.

A questão do desrespeito em sala de aula veremos no capítulo a seguir, que mostra a indisciplina como um fator que impede os alunos a terem sucesso nas aulas de Língua Inglesa.

A INDISCIPLINA NA ESCOLA COMO FATOR DETERMINANTE NO FRACASSO ESCOLAR

Na sala de aula é muito comum os atos de indisciplina quando os indivíduos se sentem desinteressados em estudar. Na verdade, esses comportamentos de rebeldia em sala de aula seriam uma forma de chamar a atenção dos docentes.

Neste sentido, La Taille (1996), afirma que os comportamentos indisciplinados em aula podem ser relacionados com a imagem que os alunos têm de si e querem que os outros tenham dele. Neste enfoque, os comportamentos abusivos dos discentes seriam uma forma de esconder aquilo que não aprenderam.

Por isso, para tentarmos entender os comportamentos abusivos dos aprendizes, vejamos como La Taille (1996 p.10) conceitua a indisciplina:

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: a revolta contra essas normas ou desconhecimento delas o segundo caso é quais mais parece comum hoje.

Em suma, a indisciplina na visão do autor, pode ser compreendida, como um descumprimento que se manifesta nas normas estabelecidas pela escola e se traduz no desrespeito com os colegas e professores.

Se pararmos para analisar a história da educação, perceberemos que antigamente os problemas relacionados à indisciplina eram solucionados de maneira diferente do que é hoje. Antigamente, os padrões pedagógicos eram outros, isto é, havia mesas enfileiradas e silêncio absoluto nas aulas.

No passado, os aprendizes eram temerosos, pois a solução para a indisciplina em sala de aula era imposta à base de castigos ou ameaças. Nesse contexto, os professores e alunos tinham papéis estabelecidos na escola: os docentes exerciam o papel do general e, no caso dos discentes, de soldadinhos, explica Aquino (1996).

No âmbito familiar, as famílias eram cúmplices das escolas, hoje elas depositam as funções e responsabilidades nas escolas, conforme cita Vasconcelos (1994)

No campo familiar, existia o ponto positivo das famílias apoiarem as escolas a combaterem a indisciplina. Se fizermos uma comparação com a escola atual, veremos que algumas famílias não têm capacidade de cooperação com a escola, por isso recorrendo a Collares (1994) cito a seguir alguns fatores extra-escolares considerados por ela geradores de indisciplina:

- Às más condições de vida e subsistência;
- Falta de moradias adequadas;
- Saneamento básico debilitado;
- Péssimas condições econômicas.

Observamos que a indisciplina em sala de aula é um reflexo da sociedade, e além disso, vem acompanhado de lares desestruturados, onde se concentra todos os vícios da vida mundana.

Outro fator que Collares (1994) aponta como desencadeador de indisciplina são os fatores - intra escolares , que abrange o trabalho em sala de aula, como por exemplo, o trabalho desenvolvido pela equipe escolar e o currículo escolar.

Neste sentido, tanto os fatores extra quanto intra-escolares contribuem para que os aprendizes sejam incapazes de aprender o que a escola tem a ensinar.

Nota-se, que após a democratização do ensino, as escolas públicas passaram a receber novas clientelas, novos sujeitos históricos, com novas demandas e valores, conforme cita Aquino (1996).

É perceptível, quando apontamos os fatores desencadeantes de indisciplina, que os indivíduos vivem de um modo diferente da sociedade do passado. Antigamente, a escola pública era um privilégio de poucos, ou seja, o público alvo que frequentava a escola pública eram crianças bem vestidas, de cor branca e uniformes impecáveis.

Com a democratização da educação e a abertura das escolas a essa nova clientela, a indisciplina em sala de aula tem sido um dos maiores desafios atuais a ser combatido, pois exige que se conheça o novo sujeito histórico que se formou ao longo das décadas.

Pensando nessa problemática da indisciplina, os educadores, atualmente, devem estimular a aprendizagem de seus educandos, ou seja, levar em conta os valores e interesses dos alunos de hoje, e não deixando de considerar a faixa etária e o nível socioeconômico dos alunos, conforme esclarece Bzuneck (2010).

Por conta das discussões mostradas neste trabalho, sobre a falta de interesse dos alunos que desencadeou a indisciplina em sala de aula, não poderíamos deixar de ressaltar a importância do professor na aprendizagem de uma L.E, uma vez que esse profissional é a chave para o sucesso escolar. Veremos no próximo item com mais detalhes acerca desse assunto.

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os profissionais da educação têm um grande poder de estimular a aprendizagem de uma segunda língua, por meio de atividades consideradas atrativas pelos discentes; a relação aluno-professor ou até mesmo pelo entusiasmo contagiante de alguns professores em ensinar uma língua.

É importante que os educadores tenham consciência de encontrar maneiras de tornar as atividades relevantes aos interesses e as necessidades idiomáticas dos estudantes, isto é, ensinar uma língua por meio de atividades que explorem a vida real dos alunos, portanto, recomenda-se trabalhar com textos autênticos e atividades significativas que tenham sentido no mundo social.

Os PCNs (1998.p.53) afirmam que ``as atividades significativas permitem ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar as tarefas de forma mais prazerosa``.

Neste sentido, Tiba (1996), ressalta que os textos autênticos como músicas, revistas e textos extraídos da internet podem despertar o interesse dos alunos, pois os aprendizes da atualidade não gostam de desperdiçarem o tempo com aulas insípidas, mas sim com coisas relacionadas ao interesse próprio.

Na visão de Moysés (1994), os docentes devem valorizar o conhecimento que os alunos já possuem, isto é, a sua cultura e seus gostos, dessa maneira poderão auxiliar em uma cultura mais elaborada, como no caso da aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Outro ponto interessante que podemos ressaltar é que os professores são a chave do processo de ensino-aprendizagem, pois devem instigar a participação dos alunos, por meio da amorosidade.

Segundo Rogers (1986), quando os professores valorizam, aceitam, confiam e elogiam seus alunos é criado um ambiente de encorajamento em sala de aula.

Neste sentido, Tiba também resalta que (1996, p.125) ``alguns estudantes adoram ou detestam determinada disciplina, justamente por conta do professor``, pois os discentes atribuem o sucesso da aprendizagem à relação aluno-professor.

De acordo com Moran (2009) os alunos gostam de determinadas disciplinas, pois alguns educadores são entusiasmados para ensinar, por isso, atraem, contagiam e estimulam os aprendizes.

Esse entusiasmo, normalmente, ocorre com os profissionais da educação que acreditam no seu papel e procuram formas de melhorarem o ensino das escolas públicas, como por exemplo, a participação na formação contínua de professores.

Normalmente, esses docentes estão preocupados com um ensino de qualidade, consequentemente agem de forma comprometida e ética e, além disso, valorizam os saberes dos alunos, conforme explica Freire (2006).

Resumindo, os educadores têm um grande papel na vida de seus educandos, pois todos os problemas relacionados à falta de interesse cabem aos educadores compreenderem e procurarem soluções pertinentes, com o enfoque de melhorarem as suas práticas de ensino para a aprendizagem significativa de seus alunos.

Conclui-se, então que cada agente da sociedade tem seu papel, como por exemplo, a equipe escolar e a família, ou seja, não é acusar uns aos outros pela falta de interesse dos alunos, mas sim, reconhecermos que poderemos melhorar a educação através do conhecimento e a união de todos como, os agentes envolvidos na formação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu que os professores de Língua Inglesa analisasse o desinteresse dos alunos na Escola Pública e refletisse sobre as práticas de ensino em seus respectivos contextos.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas** /organização Julio Groppa Aquino. - São Paulo : Summus ,1996.-(Na escola).
- BORUCHOVITH, Evely e BZNUCK , José Aloyseo, GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** –vol.1- Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- COLLARES C. A.I. **Cotidiano Escolar Patologizado**. Universidade de Campinas; Faculdades de Educação(Tese de livre docência), 1994 Disponível em < <http://www.unimep.br>.> Acesso em 30 setembro 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**.São Paulo: Paz e Terra ,1996
- KRASHEN, Stephen and Tracy Terrell. 1983. **The natural Approach: Language Acquisition in the classroom**. Hayward, CA: Alemany Press.
- MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**:Campinas,SP: Papirus, 1994
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16ª ed. Campinas: Papirus , 2009.
- ROGERS, C.R. **Liberdade de aprender em nossa década**.2.ed.Porto Alegre: Editora Artes, 1986.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM).** São Paulo: SE/SEE. 2008. PP.41-56.

TAILLE, Ives de La. **A indisciplina e o sentimento de vergonha.** In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 7ª Ed. São Paulo: Summus, 1996

TIBA, Içani. **Disciplina: Limite na medida** certa.ed.13.São Paulo Gente, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad , 1994.

WALLON, Henri/ **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL



TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Arujá-FAR (2009) e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES (2012); Especialista em Educação especial pela Faculdade de Carapicuíba-FALC (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo visa evidenciar os benefícios do brincar para o desenvolvimento integral da criança.

O ato de brincar está presente em todos os locais de convivência das crianças, assim a escola não pode deixar de utilizar este importante recurso de aprendizagem.

Através das brincadeiras as crianças tem a oportunidade de criar ideias e conceitos, explorando e refletindo sobre o mundo em que as cercam tudo isso de maneira lúdica e prazerosa.

A escola precisa estimular os diversos tipos de brincar, seja em grupo ou sozinho com materiais estruturados ou não. Atualmente temos um grande desafio para este processo tendo em vista os recursos tecnológicos que estão cada vez mais presentes na vida das crianças, fazendo com que deixem de desenvolver as potencialidades do brincar. Tendo em vista todo este processo torna-se fundamental o papel da escola no resgate das brincadeiras.

Palavras chave: Brincar, desenvolvimento, escola, professores, crianças, potencialidades.

INTRODUÇÃO

A brincadeira vem sendo usado pelos professores como um recurso importante na pratica pedagógica, onde buscam facilitar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

O presente estudo visa contribuir com a reflexão acerca deste importante recurso, evidenciando sua seriedade e caráter pedagógico. Durante pesquisa houve a preocupação de evidenciar as legislações que determinam o brincar como um direito, para que assim possamos nos apoiar, defendendo este processo, pois muitos ainda o veem como um passatempo e não como recurso pedagógico.

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano principalmente durante a infância, pois é onde vivenciam este momento de maneira intensa, seja na escola ou fora dela. É através deste processo que os pequenos irão construindo seus conhecimentos, aprendendo a relacionar-se com os colegas de forma proveitosa e significativa.

Enquanto brincam estão estimulando o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional.

DIREITO AO BRINCAR

Atualmente temos diversas legislações e declarações que garantem a criança o direito ao brincar. E como direito não pode ser ignorado ou negado.

São eles:

Declaração dos Direitos da Criança:

7º Princípio - [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

Artigo 24º Todo ser humano tem direito a repouso e lazer [...]

Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016):

Art. 5º - Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Art. 17º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício

da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades.

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990):

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer [...]

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer [...]

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM

Antes mesmo de iniciar no ensino formal as crianças já estão aprendendo e experimentando o mundo que as cercam. É muito comum vermos bebês sendo estimulados por brincadeiras de encontrar, musicadas e com objetos do seu cotidiano, quem nunca teve a surpresa de vê-los brincando até mesmo com seu alimento?

Com o seu desenvolvimento outros meios passam a ser oferecidos como é o caso dos recursos tecnológicos que muitas vezes ocupam o lugar das brincadeiras espontâneas e com objetos diversos. Diante deste contexto a escola precisa resgatar e estimular os diversos tipos de brincar, aliando este valioso recurso à aprendizagem.

Durante as brincadeiras seja individual ou em grupo, tudo vira brinquedo. Em muitos momentos utilizam-se de brinquedos não estruturados (gravetos de madeira, folhas secas, canos de pvc, tampas, pratos, painéis, caixas) para criar diversos jogos simbólicos, deixando com que a imaginação protagonize este momento.

Este processo proporciona o desenvolvimento integral das crianças de maneira lúdica e prazerosa contribuindo nos aspectos social, físico, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Segundo Kishimoto (2010) algumas condições são importantes para que o brincar possa acontecer. Sendo elas:

- Aceitação do brincar como um direito da criança;
- Percepção da importância do brincar para a criança;

- Que seja vista como um ser que precisa de atenção e carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades;
- Criação de ambientes educativos especialmente planejados para a brincadeira;
- Que haja oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações, e o desenvolvimento da dimensão brincahona da professora.

A autora também ressalta a importância da seleção dos brinquedos levando em conta vários aspectos:

- Durabilidade;
- Se é atrativo;
- Adequação a diversos usos;
- Garantia de segurança;
- Ampliação de oportunidades para brincar;
- Atende-se à diversidade racial;
- Se induzir preconceitos de gênero, classe social e etnia;
- Se estimular a violência;
- Diversidade de materiais e tipos inclusive os artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e família;

Toda essa reflexão e seleção para preparar os momentos de brincar demonstram a seriedade e importância do ato, evitando principalmente o estímulo a preconceitos.

Outra ênfase importante da brincadeira é a diversidade encontrada, onde todos podem brincar independente de idade, etnia, condição física ou cognitiva, cada um com suas possibilidades, pois não há um produto único ou certo durante a brincadeira.

Ao brincar, as crianças comunicam e expressam suas vivências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como indivíduos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural, através das brincadeiras, aprendem sobre si, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Neste contexto, brincar é uma experiência onde valores, conhecimentos, habilidades e as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças.

Enquanto brincam cabe ao professor um olhar atento, estimulando as brincadeiras, realizando questionamentos, motivando descobertas.

Durante as brincadeiras que envolvem movimentos, das tradicionais e das que envolvem a fala, o professor atuará de forma mais direta, possibilitando com que tenham

contato com essas experiências culturais. Quando são apresentadas a diversos tipos de brincadeiras elas tem a oportunidade de conhecer sobre outras culturas, outros lugares e outros tempos, onde as crianças brincavam na rua com tranquilidade durante a noite num tempo em que não havia celular ou que as crianças na África têm brincadeiras parecidas com as de crianças brasileiras ampliando assim o ato de brincar, contribuindo para diversas aprendizagens.

Através das brincadeiras as crianças desenvolvem uma série de habilidade e competências, formam memórias, descobrem possibilidades, resolvem problemas, constroem histórias, formam uma imagem de si, ampliam seu vocabulário, trocam experiências, aprendem regras de convivência, aprendem a esperar sua vez, respeitar a vez do outro, cuidam de si e do outro.

Oportunizando todas essas vivências através dos diversos tipos de brincadeiras o professor realiza um trabalho pedagógico que contribui efetivamente com o desenvolvimento integral das crianças.

TIPOS DE BRINCADEIRAS

Brincadeiras tradicionais infantis: As brincadeiras tradicionais infantis estão interligadas ao folclore, sendo disseminada pela oralidade. É considerada parte da cultura popular, devido ao seu caráter oral esta sempre em transformação, sendo incorporado criações anônimas das gerações que vão sucedendo.

Não se conhece a origem de muitas delas como é o caso da amarelinha, do pião e das parlendas, sabe se apenas que são praticas advindas dos adultos.

Tendo um caráter de manifestação livre e espontâneo da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.

Brincadeiras de faz de conta: Ela também é conhecida como brincadeira simbólica, sua característica principal é a evidencia da situação imaginaria. Ela surge entre os 2 e 3 anos, momento este em que a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, expressa seus sonhos e fantasias, assumindo papéis do contexto social.

Brincadeiras de construção: Os jogos de construção são fundamentais, pois enriquecem a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve habilidades da criança. Quando constroem, transformam e destroem elas expressam seu imaginário, seus

problemas e favorecem o estímulo da imaginação e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Assim quando constroem a criança esta expressando suas representações mentais.

Para entender a importância das brincadeiras com blocos de construção é necessário compreender a relevância das produções, considerando fala e ação que revelam complicadas relações. Outro fator importante são as ideias presentes nas representações, onde podemos refletir sobre como adquiriram tais temas e como o mundo em que vivem contribuem para sua construção.

SUGESTÕES DE BRINCADEIRAS E MATERIAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bebês (0 a 1 ano e meio): Chocalhos, água, gelatina, frutas, móveis sonoros, sinos, brinquedos para morder, bolas de 40 cm e menores, blocos macios, livros e imagens coloridos, brinquedos de empilhar, encaixar, espelhos. Objetos com diferentes texturas (mole, rugoso, liso, duro) e coloridos, que fazem som (brinquedos musicais ou que emitem som), de movimento (carros e objetos para empurrar), para encher e esvaziar. Brinquedos de parque. Brinquedos para bater. Cesto com objetos de materiais naturais, metal e de uso cotidiano. Colcha, rede e colchonete. Bichinhos de pelúcia. Estruturas com blocos de espuma para subir, descer, entrar em túneis.

É importante que este brincar seja sempre supervisionado e estimulado pelo professor ou responsável.

Crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses): Túneis, caixas e espaços para entrar e esconder-se, brinquedos para empurrar, puxar, bolas, quebra-cabeças simples, brinquedos de bater, livros de história, fantoches e teatro, blocos, encaixes, jogos de memória e de percurso, animais de pelúcia, bonecos/as, massinha e tinturas de dedo, bonecas/os, brinquedos, mobiliário e acessórios para o faz de conta, sucata doméstica e industrial e materiais da natureza, latas com objetos diversos de uso cotidiano para exploração, aparelho de som, CD. Triciclos e carrinhos para empurrar e dirigir, tanques de areia, brinquedos de areia e água, estruturas para trepar, subir, descer, balançar, esconder, bola, corda, bambolê, pipa, perna de pau, amarelinha, materiais de artes e construções, tecidos diversos, bandinha rítmica

Crianças Maiores (4 e 5 anos e 11 meses): Boliches, jogos de percurso, memória, quebra-cabeça, dominó, blocos lógicos, loto, jogos de profissões e com outros temas

,materiais de arte, pintura, desenho, CD com músicas, danças ,jogos de construção, brinquedos para faz de conta e acessórios para brincar, teatro e fantoches, materiais e brinquedos estruturados e não estruturados, bandinha rítmica, brinquedos de parque, tanques de areia e materiais diversos para brincadeiras na água e areia ,sucata doméstica e industrial, materiais da natureza, papéis, papelão, cartonados, revistas, jornais, gibis, cartazes e folhas de propaganda ,bola, corda, bambolê, adoleta, pião, pipa, 5 Marias, bilboquê, perna de pau, amarelinha, varetas gigantes, triciclos, carrinhos, equipamentos de parque, livros infantis, letras móveis, material dourado, globo, mapas, lupas, balança, peneiras, copinhos e colheres de medida, gravador, máquina fotográfica, aparelho de som, computador, impressora.

Assim durante essas brincadeiras e atividades as crianças tem a oportunidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. As brincadeiras podem ser individuais ou coletivas e até com regras, porém elas não limitam a ação lúdica, pois a criança pode modifica – lá, existindo uma maior liberdade de ação, tornando se protagonistas de sua aprendizagem.

O PAPEL DO PROFESSOR DURANTE AS BRINCADEIRAS

O professor ocupa um papel fundamental na aprendizagem das crianças, pois ele é o mediador deste processo. Durante as brincadeiras ele deve dar condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem objetos, interajam com seus pares e resolvam situações problemas no cotidiano escolar. É importante que tracem metas e objetivos, que reflitam e planejem este momento de maneira cuidadosa e reflexiva, identificando as necessidades individuais.

O Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1988), salienta o papel do professor de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, possibilitando espaço e tempo para o brincar.

Durante as brincadeiras ele tem o papel de acompanhar, assim como o de promover oportunidades onde a criança possa aprender e se desenvolver. O espaço deve ser

pensado e organizado, tendo a disposição objetos e materiais que possam enriquecer essa experiência, tornando o ambiente lúdico.

Seu planejamento deve ser pensado para atingir as individualidades e as brincadeiras devem ser o eixo norteador das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas bibliográficas fica evidenciada a importância dos diferentes tipos de brincar, pois proporciona as crianças um maior conhecimento de seus corpos, ampliando as possibilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, além de favorecer e integra-los no mundo da imaginação e do conhecimento, propiciando novas formas de aprender.

Foi importante evidenciar através das leis o direito da criança ao brincar, para que assim não seja negligenciado.

Outro fator importante é compreender o papel fundamental do professor neste processo, pois em sala de aula é o principal responsável por proporcionar essas vivências nas diferentes situações de aprendizagem.

Concluímos que as brincadeiras desde que sejam planejadas facilitam a socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, tudo de maneira lúdica e prazerosa. Assim fica o seguinte questionamento: Se podemos ensinar brincando porque não fazer.

REFERÊNCIAS

- MELLO, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. Tradução: Rosana Severio DiLeone e Alba Olmi. 9^a.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as** BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

COSTA, E, D, C. PORTAL EDUCAÇÃO BRASIL. **RCNEI, EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2012.

DUARTE, L.F, **Desafios e legislações na educação infantil**, 2012.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche.** Tradução Marlon Xavier.- 2ª. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, B. P. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança.** Disponível: <
<http://aconversacompais.blogspot.com.br/2008/03/importancia-do-brincar-no.html>.>

Acesso em 01 de fevereiro de 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** Trad. Maria Adriana Veronese.- Porto Alegre: Artmed, 2002

SHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. **Ensinar e Aprender Brincando.** Mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa.- Porto Alegre: Artmed, 2008

SILBERG, Jackie. **Brincadeiras para Crianças de 1 a 3 anos.** Tradução de Dulce Sousa. Cascais: Editora Pergaminho, 2000.

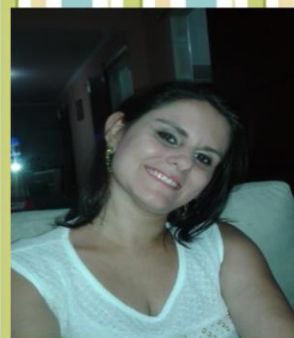
<http://www.fabricadebrinquedos.com.br/brinquedos.html>> Acesso em 10 de fevereiro de 2020.

<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI12157-10529,00.html>.>Acesso em 12 de fevereiro de 2020.

<http://atividadedeprofessor.wordpress.com/category/brinquedos-pedagogicos-de-sucatas/>.> Acesso em 13 de fevereiro de 2020.



A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL



THAIS BARENO CALÓ ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Graduada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum (2016); Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cidade de São Paulo (2011); Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2015); Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Gestão Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Psicomotricidade pela Faculdade Campos Elíseos (2018). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo no Cei Vereador Renato Antônio Checchia.

RESUMO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a inclusão no ensino regular e os seus desafios. Hoje a educação inclusiva é resguardada por legislações específicas, porém, ainda é algo bem distante da realidade escolar. Buscamos trazer as fases pelas quais a educação brasileira vem passando, mostrando a evolução da educação especial desde os tempos em que haviam instituições especializadas de cunho terapêutico ou não, até chegarmos aos dias atuais, em que temos a proposta de uma escola única e para todos, aberta a atender todas as diferenças, sendo dessa forma uma escola inclusiva, porém, para tanto é necessário o conhecimento dos documentos legais, dos planos e das políticas educacionais, bem como a importância da formação dos professores para o trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras Chave: Educação Especial; Inclusão; Legislação Educacional; Professor.

INTRODUÇÃO

A reorganização da economia mundial provocou diversas mudanças na educação e consequentemente também trouxe desafios, ou seja, novas práticas inclusivas foram introduzidas no ambiente escolar, com a intensão de fazer a inserção / inclusão de todos os alunos.

Este artigo faz a análise de como vem sendo a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Com um breve histórico da educação especial no Brasil a qual teve início

no século XIX, em que alguns brasileiros tendo como modelo experiências norte-americanas e europeias se dispuseram a organizar a implementação de ações que atendessem as pessoas com necessidades especiais.

Justificamos esse artigo, tendo em vista a escola ser ainda um espaço de “discriminações”, embora hoje exista a obrigatoriedade em haver a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas formais, sabemos que muitas vezes as escolas não possuem o preparo adequado para esse atendimento, bem como os próprios professores não sabem lidar com as deficiências e muito menos incluir de maneira correta o aluno portador de deficiência. Buscamos responder questionamentos como quais são as estratégias para incluir o aluno com deficiência em uma classe de ensino regular? Como deverá ser o atendimento educacional para essas inclusões? Como está acontecendo de forma geral à educação especial no Brasil?

Para a construção de um ambiente inclusivo e democrático é necessário estabelecer algumas parcerias como com organizações de apoio a pessoas com deficiências e com a comunidade escolar. É preciso também levar em consideração o projeto político pedagógico da unidade escolar de modo que possamos oferecer atendimento educacional com qualidade a todas as crianças independentemente de possuir ou não necessidades educacionais especiais, eliminando tudo o que possa ser impeditivo para o bom desenvolvimento da criança, tais como: Barreiras de todas as espécies. É preciso ter bem claro e estabelecido metodologias de ensino para que as crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando os limites e atendendo suas necessidades.

A escola tem que repensar as suas práticas e adaptar-se para uma possível inserção nesse processo de construção do conhecimento, hoje temos muitas novidades ao nosso favor, entre elas conhecimentos virtuais livros, revistas e até mesmo os nossos recursos tradicionais, tais como, brinquedos e jogos.

A metodologia deste trabalho deu-se pela pesquisa bibliográfica em livros, internet e revistas científicas, tendo como referencial teórico autores que trabalharam a área da inclusão e pesquisa na própria unidade educacional a qual o autor deste artigo está inserido e elaboração do texto final.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação especial no Brasil tem início no século XIX, quando em inspiração nas experiências norte-americanas e europeias os serviços para educação especial foram trazidos para o Brasil, os quais tinham como maior objetivo organizar e programar ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais.

As iniciativas trazidas ao Brasil não tinham ligação com políticas públicas de educação, por este motivo foi necessário que passasse cerca de um século para que a educação especial fizesse parte do sistema educacional brasileiro. No início dos anos 60 esta modalidade de ensino foi instituída oficialmente com a denominação de “Educação dos Excepcionais”.

A educação de pessoas com deficiência no Brasil foi dividida entre três grandes períodos, sendo eles: de 1954 a 1956 marcados pelas iniciativas privadas; de 1957 a 1993 definido por ações oficiais de âmbito nacional; de 1993 até os dias atuais, tempos os quais foram caracterizados por movimentos a favor da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar.

No período de 1854 a 1956, foi enfatizado o atendimento clínico especializado, mas em que estava incluso a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais para assistência das pessoas com deficiência (física, sensorial e mental) que tiveram como seu maior exemplo o Instituto de Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro em 1854. Desde então a história da educação especial no Brasil foi tomando estrutura, tendo modelos quase sempre assistencialistas, tendo uma visão de que o mundo do deficiente é um mundo à parte. Em 1957 o Poder Público assumiu a educação especial, criando campanhas que eram destinadas especificamente para cada uma das deficiências.

No ano de 1972, foi constituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) um Grupo-Tarefa de Educação Especial, em que foi apresentada a primeira proposta para a estruturação da educação especial brasileira tendo sido criado para administrá-lo, sendo este o Centro Nacional de Educação Especial.

As políticas públicas de educação especial, foram mantidas por muitos anos pelas mesmas pessoas, as quais tiveram grande envolvimento nessa tarefa, o qual era particular e benéfico de assistência aos deficientes que até hoje possuem muita influência nas linhas de educação especial.

Muitos políticos, educadores, pais e personalidades brasileiras tiveram muita identificação com a educação de pessoas com deficiência e que por sua vez foram protagonistas dessa modalidade de ensino. Os pais de pessoas com deficiência são os que compõem essa liderança e grande parte deles tem muita força, tendo em vista que um grupo de pais de crianças com deficiência mental são os mais numerosos e que fundaram a APAE em todo o Brasil.

De forma diferente em outros países, os pais brasileiros, na sua maioria ainda não tiveram uma posição em favor da inclusão escolar de seus filhos.

Na década de 80 e 90 as pessoas com deficiência começaram a se organizar participando de comissões, coordenações, fóruns e movimentos, visando assegurar os direitos que conquistaram, bem como, serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esse movimento vem ganhando força e estando em todos os ambientes, sejam esses relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança, previdência social e acessibilidade em geral.

A LEGISLAÇÃO PARA O ATENDIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As leis educacionais brasileiras dedicaram capítulos para a educação de alunos com deficiência e sua inclusão no ensino regular. A educação especial na educação brasileira vem ganhando espaço desde o final da década de 50, os quais vêm sendo marcados por diversos planos nacionais em que rumos são traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

A educação especial e os serviços a ela prestados caminharam inicialmente por uma fase assistencial, o qual visava apenas o bem-estar da pessoa com deficiência em segundo momento deu-se prioridade para os aspectos médicos e psicológicos e em um terceiro momento chegou para as instituições de educação formal a escola e posteriormente para a integração da educação especial com o sistema geral de ensino, hoje indo ao encontro da proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula de ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 garantiu que os “alunos excepcionais” tivessem direito a educação, os quais devem ser integrados na comunidade

e enquadrar-se na medida do possível ao sistema educacional, o qual deve ser tanto em serviços educacionais como os especiais.

Em 1972 o Conselho Federal de Educação deu entendimento que a educação de excepcionais deveria ser uma linha de escolarização, ou seja, uma forma de educação escolar. Nos dias atuais ainda encontramos dificuldades em fazer a distinção do modelo médico / pedagógico do modelo educacional / escolar, essa questão muitas vezes faz com que a educação especial no Brasil seja controversia, sendo impedida de tomar posições inovadoras, como é o caso de inserir alunos com deficiência em escolas inclusivas.

Apesar de muitos estudos, pesquisas e maneiras para diferenciar os alunos da educação especial ainda não são possuidores de instrumentos legais que nos tragam respostas sobre quem são os alunos da educação especial, ou seja, quais suas necessidades para atendimento em específico.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino de Pessoas com Deficiência o discurso é muito delimitado, uma vez que os alunos ocupantes de classes especiais ainda não são a quem a modalidade se dirige, isso se dá devido à falta de laudos periciais e com queixas escolares bem fundamentadas, existe o risco de serem todos admitidos e considerados como alunos com deficiência, esses alunos são aqueles que “não conseguem acompanhar”, os indisciplinados, filhos de “pobres”, negros e outros desafortunados de nossa sociedade, dentre esses poucos são realmente deficientes.

Essas indefinições justificam a transgressão do direito a educação, porém temos ações que buscam garantir aos alunos o efetivo respeito as suas conquistas legais que são a de estudar com seus pares em escolas regulares.

A nomenclatura “alunos excepcionais” para alunos com “necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC n. 69, porém essa troca de nomes, nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas. Até hoje o MEC adota o termo “Portadores de Necessidades Educacionais Especiais – PNEE”, ao referir-se a alunos que necessitam de educação especial, entre esses alunos também estão inclusos os alunos com dificuldades de aprendizagem, os que possuem problemas com conduta e com altas habilidades, sendo assim a clientela da educação especial não fica bem caracterizada.

Na Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Artigo 205, diz: “A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e no Artigo 208, prevê: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a

garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”⁴.

Os professores da rede regular de ensino, por sua vez ainda se sentem incapazes e/ou sem competência para atender as diferenças em sala de aula, especialmente aos alunos com deficiência nas salas de aula. Os pais de alunos sem deficiência, devido à falta de conhecimento e informação, por acreditarem que as escolas vão baixar a qualidade do ensino caso recebam esses alunos, por esse motivo não admitem a inclusão.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) tem o seu capítulo V totalmente destinado para a educação especial, definindo-se em seu artigo 58 como uma modalidade de educação escolar, a qual deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Relacionando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior (Lei n. 4024/61), vemos que na atual não há dúvidas de que a “educação de excepcionais” pode e deve ser enquadrada no sistema geral de educação, porém ainda damos margem a várias interpretações, quando nos deparamos com termos como: “Preferencialmente”.

Ainda na LDB 9394/96, temos o artigo 59 à garantia de didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; terminalidade específica para os alunos que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da deficiência; especialização de professores em nível médio e superior e educação para o trabalho, além de acesso igualitário aos benefícios sociais.

A LDB (9394/96) deu o espaço definido para a educação especial dentro da educação escolar, porém em nenhum momento mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item e isto gera preocupação, pois não sabemos o que fazer a respeito disso, pois se pode tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos, como lhes fornecer igualdade fazendo uso do que a lei impõe a todos.

A qualificação do professor para o atendimento dos alunos com deficiência é marcada pela formação inicial e continuada para que se atendam às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar. Os professores de modo geral precisam de uma boa formação para atender a todos os alunos e não somente os alunos com necessidades educacionais especiais, pois diariamente os professores encontram dificuldades para trabalhar com os alunos em geral, tendo em vista vários fatores, tais como as condições precárias de trabalho e de formação. Existe a necessidade urgente de as professoras adquiram mais conhecimentos para desenvolver uma prática de ensino que considere as diferenças em sala de aula, não

somente uma capacitação especializada nas deficiências, como é proposta na lei e nas políticas educacionais.

Em 2001 foi colocado em discussão no Conselho Nacional de Educação no documento que trata das Diretrizes Curriculares da Educação Especial, porém nesse documento assim como em outros fica evidente o descompasso, pois ao mesmo tempo em que os documentos defendem a inclusão, também sugerem em todo o texto ações que não respeitam os princípios de uma escola para todos, sem discriminações e preconceitos, sem ensino a parte. O documento traz orientações de forma confusa à educação escolar dos alunos com deficiência e a formação inicial dos professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para a formação dos professores para atuação na educação especial, já se tem muitos meios para tal capacitação, dentre eles: nos cursos de especialização oferecidos por pós-graduações, cursos oferecidos pelas redes de ensino em parceria com clínicas e associações especializadas em educação inclusiva.

Essas formações adicionais buscam aprimorar tudo o que o professor já aprendeu na sua formação inicial, fazendo com que este tome consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa / aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo – o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos. Para tanto é necessário que para esse trabalho ocorra com sucesso, à escola acolha todos os alunos, sem preconceitos, tendo compromisso formador e não apenas um instrutor e novas gerações e transmissora de um saber.

O trabalho pedagógico deve respeitar o ritmo de cada criança, especialmente quando estamos tratando da criança com deficiência. É preciso ter respeito por todos os ritmos de aprendizagem existentes e trabalhar para que a criança com deficiência tenha estimulação necessária para que suas necessidades sejam desenvolvidas por completo, levando sempre em consideração as suas necessidades e limitações.

Inserir crianças especiais na educação regular permite que essa criança ganhe em termos de desenvolvimento, bem como na aquisição de conhecimentos mais complexos, que serão exigências futuras da sociedade, claro que sempre respeitando várias limitações da pessoa com necessidades educacionais especiais.

O ensinar na educação inclusiva deve acontecer de forma sistematizada e organizada, segundo os planejamentos, que devem ser feitos com antecedência. O ensino deve ocorrer de forma agradável, sem tanta teoria para que não fique desinteressante aos alunos.

Trabalhar com crianças na educação inclusiva é trabalhar de forma lúdica, para atraí-las e estimulá-las, tendo em vista que o lúdico faz parte do aprendizado natural da criança.

A escola regular deve preparar seus professores e demais colaboradores para atender todas as inclusões que lhe forem destinadas, pois uma escola especial é como inferiorizá-los, discriminá-los, limitá-los.

Grande parte dos professores das escolas regulares acreditam que o ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para atender em suas necessidades escolares, especialmente quando estamos tratando de dificuldades de aprender e dos alunos com deficiências, mais ainda quando falamos dos alunos com deficiência mental. Já os professores especialistas em educação especial / educação inclusiva, consideram o ensino escolar especializado o mais ideal para os alunos com deficiência e que somente alguns casos, ou seja, os menos problemáticos deveriam frequentar escolas de ensino regular.

Fazer a adaptação do ensino para alguns alunos de uma determinada turma no ensino regular, não condiz, com a transformação pedagógica para a educação ser inclusiva na escola regular. A inclusão modifica a estrutura educacional, o que gera uma reorganização nas práticas pedagógicas, ou seja, é preciso fazer planejamentos, um currículo integrado, avaliações de uma gestão durante o processo educativo.

Para que efetivas mudanças aconteçam na educação inclusiva, é preciso refletir sobre as individualidades humanas, pois precisamos acabar com a ideia de que a inclusão se refere apenas aos alunos com deficiência.

Quando tratamos do professor na educação inclusiva, falamos de um profissional que precisa de atualização permanente, uma vez que saber somente sobre a sua área não é mais o suficiente para atender as necessidades dos seus alunos. O processo educativo precisa estar diretamente ligado ao contexto social o qual o aluno está inserido.

O professor precisa acolher seus alunos, que sejam livres dos preconceitos e aberto para novas descobertas. É preciso que se tenha fundamentação teórica e prática que lhes permita identificar as dificuldades comuns dos alunos, visando eliminar as barreiras próprias e suas relações com a escola.

O jeito o qual o professor pensa sobre a vida, a sua visão de mundo, interferem ativamente em seu planejamento e na sua atuação profissional na sala de aula. O professor é figura indispensável no ato de incluir, pois ele deve valorizar os seus alunos e estar sempre atento aos seus comportamentos diários.

INCLUSÃO ESCOLAR – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social.

A inclusão nos mostra que existe uma grande diferença entre o velho e o novo na educação brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que relacionamos anteriormente.

A educação inclusiva está na dependência de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola, para se adequar aos novos tempos, não podemos mudar a escola de uma hora para outra, porém uma educação inclusiva de qualidade e que atenda de forma adequada a todos aqueles que necessitem é possível, desde que todos trabalhem a fim de colher resultados significativos. Tudo deve ter início com projetos, em que se tenha a participação de professores, diretores e comunidade escolar, bem como de pais de alunos das escolas, tratando-se não apenas daqueles alunos com deficiências, mas de todos que nela estão e os que estão fora dela, pois de uma forma ou de outra foram excluídos e não conseguiram nela adentrar, seja por preconceitos sociais, culturais, raciais ou religiosos. Vivemos em um país multicultural, por esse motivo não podemos discriminar e isolar grupos minoritários.

Até este momento os caminhos que estão sendo percorridos pela escola de ensino regular no Brasil para que ela acolha todos os alunos, independentemente de possuírem ou não deficiências de quaisquer tipos, ainda aparece de forma excludente, discriminatório em todos os níveis.

Incluir todos os alunos em uma única modalidade escolar, ou seja, incluir no ensino regular vem encontrando muitas barreiras, entre as quais encontramos entre elas, a cultura

assistencialista e terapêutica na educação especial. Essa situação vem se arrastando e eternizando o direito a educação e não a discriminação, muitas vezes essa situação também acaba ocorrendo por própria culpa dos pais, das autoridades de ensino e da justiça, por não cobrar das escolas o atendimento adequado a todos os alunos.

Não podemos negar que hoje vivemos em tempos de diferenças, em que temos o direito de ser diferentes e ter assistência adequada para isso.

Tanto a escola comum quanto à escola especial vem resistindo às mudanças que a abertura as diferenças e uma das mais sérias influências para que essa situação persista são os desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que faz com que o professor tenha que rever e recriar as suas práticas para que assim possa atender as novas possibilidades educativas. Falsas saídas vêm permitindo a escola comum e especiais de escaparem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente e ultrapassada que as sustenta.

As mudanças que vem ocorrendo nas escolas regulares de ensino, sejam esses particulares ou públicas, visando à inclusão apenas com teorias e não conseguem superar as indicações da modernidade.

Rawls (2002) é contra as declarações de direito ao mundo moderno, que igualam os homens em seu nascimento e estabeleceram o mérito e o esforço de cada um, como medida de acesso e uso de bens, recursos disponíveis e mobilidade social. Para ele filósofo e político, a liberdade civil com suas desigualdades sociais, e a igualdade de oportunidades com suas desigualdades naturais, ele propôs a política da diferença, estabelecendo a identificação das diferenças como uma nova medida da igualdade.

Várias propostas educacionais defendem e incentivam a inclusão, continuam a diferenciar alunos pelas suas deficiências, o que está previsto como desconsideração aos preceitos da Convenção de Guatemala, assimilada pela Constituição de 1988, e que em 2001 deixa claro sobre a “impossibilidade de diferenciar com base na diferença, definindo que a diferenciação, exclusão ou restrições baseadas em deficiências que tenha como propósito anular qualquer atividades das pessoas com deficiências dos seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I n. 2 “9”).

Estamos vivendo um momento que devemos tomar decisões e não mais ficar “fingindo não ver” o que está acontecendo. Já é tempo de entender que a educação deve ser para todos e precisamos caminhar na direção do avanço e garantia dos benefícios da inclusão. Hoje talvez o nosso maior desafio nessa caminhada é convencer os pais, especialmente aqueles que têm ou tiveram filhos excluídos das escolas comuns e que

precisam fazer valer seus direitos quando tratamos de educação. Por sua vez os professores precisam auxiliar os pais no exercício desses direitos para os pais no exercício desses direitos para que os pais busquem compreendê-los e exigi-los a todo custo.

Apesar dos avanços na conceituação e na legislação pertinente, vigoram ainda três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiências: a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a frequentá-las com os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiências no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender as suas diferenças e dos demais colegas, sem deficiência. A coexistência de situações intermediárias de inserção as que têm, verdadeiramente o propósito de incluir todos os alunos, cria dificuldades e mantém o uso das medidas paliativas de inserção que vem se arrastando desde os anos 90.

A maior parte dos professores das escolas comuns acredita que fazer um ensino individualizado e adaptado é o mais adequado para atender as necessidades escolares, como os alunos que tem dificuldades de aprender e os alunos com deficiências, especialmente quando tratamos de alunos com deficiência mental. Já os professores especializados, consideram o ensino escolar especializado o mais ideal para os alunos e somente os casos menos críticos deveriam frequentar as salas de ensino regular.

Fazer a especialização do ensino escolar apenas para alguns, deixá-los em ambientes a parte dentro da escola, não está dentro daquilo que se espera da escola, pois nesses espaços podem-se preparar cidadãos aptos para enfrentar o dia-a-dia.

Os alunos não podem ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, como nas especiais. Os espaços escolares não podem e não devem continuar sendo lugares para discriminação, do esquecimento, pois essas eliminações não fazem parte da modernidade.

Temos a necessidade de urgência para enfrentar o desafio de incluir e colocar em ação os meios pelos quais a inclusão realmente se concretiza. Por isso temos que recuperar o tempo perdido e fazer um esforço para promover uma reforma estrutural e organizacional das nossas escolas comuns e especiais. Precisamos responder com novas propostas e fazer jus ao que os alunos merecem, ou seja, uma escola capaz de lhe oferecer condições de aprender convivendo com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um momento em que devemos descartar refúgios teóricos e distorções a respeito da inclusão. Não podemos deixar a inclusão condicionada à capacidade intelectual, social e cultural dos alunos para atender as exigências da escolarização. Hoje possuímos muitos recursos a nosso favor para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, como as tecnologias, ferramentais e técnicas educacionais.

As condições que temos hoje autoriza a transformar as escolas brasileiras em uma escola única, acolhedora, em que as diferenças se complementem e que cada aluno tenha seu talento sobressaído. Dentre tantas reformas na escolarização brasileira a principal delas é a educação para todos, com a elaboração e execução de currículos, em todos os níveis de ensino, os quais implicam a interação e não mais a distribuição e transmissão do saber por via unilateral e hierarquicamente direcionada, do professor para o aluno. Ambos podem e devem ser coautores dos planos escolares, compartilhando todos os seus atos, do planejamento a avaliação e respeitando-se mutuamente.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de duas mãos em que não se deve avaliar somente um dos lados, ou seja, o aluno, mas sim uma via de mão dupla, em que o professor também está em constante avaliação de sua atuação.

Temos muitas ferramentas para que a mudança aconteça de forma urgente, em que a escola seja reinventada, e os alunos sejam respeitados em suas subjetividades.

Os pais devem ser grandes parceiros da escola inclusiva e aberta as diferenças. Devem fornecer estímulo e serem reivindicadores da recriação da escola, sempre exigindo o melhor para seus filhos, sejam eles portadores de necessidades educacionais especiais ou não, e não se contentando com projetos e programas que insistam sempre no mesmo assunto e só maquiem aquilo que sempre existiu, o preconceito.

REFERÊNCIAS

BONETI, L.W. **As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social**. In FERREIRA, N.S.; AGUIAR, M. S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Brasília: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, **Departamento da Criança e do Adolescente**, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

MONTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: **O que é? Por quê? Como fazer?** Editora moderna, 2006.



O ENVOLVIMENTO NA ARTE



THAIS RESENDE BARRETO ZAMBON

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade de São Paulo (2015); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018); Professora do CEI Diret Ver. Francisco Marcondes Oliveira.

RESUMO

Meu interesse o tema se deu devido ao fato de que a arte enquanto linguagem não está sendo usada como meio de minorizar a intolerância social que vem de nossa sociedade e entra nas nossas salas de aula, é uma linguagem comunicativa e criativa necessária. A Arte é vista por quase todos como uma perda de tempo, um trabalho inútil, confundido com apenas pinturas de desenhos mimeografados. A não ser os apaixonados por ela. Na verdade, assim como a escrita, a arte também passa por fases, e todos nós passamos pelas mesmas, como na escrita, porém, muitos de nós somos provados do desenvolvimento do nosso lado artístico. Para quê utilizar arte na escola? Sendo a arte um processo criativo do homem, com valores estético sintetizador de suas emoções nos perguntou a sua utilidade enquanto formadores de opinião e eternos “caçadores” de metodologias valorizadoras e enriquecedoras das atividades de sala de aula, enquanto empreendedor educacional que busca alternativas para o abismo grandioso dos nossos sistemas de ensino, muitas vezes ignorado por autoridades e manipulado pela mídia política.

Palavras-chave: Metodologias; Empreendedor; Valores.

INTRODUÇÃO

Justifiquei que a história da arte é pouco conhecida, bem como os caminhos por ela traçados até chegar aos dias atuais onde se pede o uso da arte na educação diante

professores despreparados e de uma sociedade descrente da sua importância enquanto linguagem comunicativa.

Orientando sobre a necessidade de se modificar a visão da arte em nosso meio e abrindo leques para novas pesquisas. O presente trabalho é composto de três capítulos, no capítulo 1(um), abordamos o histórico da arte pelo mundo, a evolução e a necessidade de se desprender da cópia de outros povos e criar uma arte mais livre.

Aqui abordei a arte como uma fase de alfabetização semelhante a alfabetização silábica, onde as crianças podem desenvolver características artísticas na fase de início escolar, o que levarão para o resto de suas vidas, assim como um bom desenvolvimento silábico. E, finalmente, abordei a arte numa visão cultural.

Portanto, meu objetivo com este trabalho é mostrar como a arte pode ser desenvolvida, apreciada e utilizada como linguagem em nossa vida escolar.

Objetivando destacar o importante papel da Arte na educação como elemento facilitador da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, esta pesquisa se define sobre o interesse em apresentar ao leitor a importante contribuição cultural na educação presente na arte desde o início dos povos.

HISTÓRICO DA ARTE

O trabalho de grandes mestres do passado e os do presente quer por intuição ou por formulas preestabelecidas souberam compor suas obras com tanta coerência que nos comovem os sentimentos transmitidos em seus trabalhos.

Arte na Pré-História: “Arte na pré-história foi feita antes da invenção da escrita.” (D’Aquino 1980, p. 5). A manifestação de arte mais importante desse período, devido ao realismo e habilidade técnica que foi concebida, foi descoberta, em fins do séc. XIX. São pinturas murais (parietais) em cavernas d sul da França (Dordonha) e norte espanhol (Cantábria). Segundo D’Aquino (1980, p.5):

Por isso, suas manifestações artísticas não tinham intenção estética, e sim econômica. Pintavam nas paredes escuras de suas cavernas os animais que tão bem conheciam como fontes de alimento ou de outros meios de sobrevivência, como as peles para se abrigarem do frio intenso: o bisonte, a rena, o mamute, o cavalo.

Por viverem em um ambiente hostil, usavam a magia para se protegerem para eles, um bisonte pintado com uma flecha encravada no flanco significava queeste seria

realmente abatido, o que os obrigava a mostrar o animal bem legível, num realismo integral, detalhadamente desenhado.

Mas segundo D'Aquino 1980, p.5, “milhares de anos antes, se faziam pequenas esculturas representando figuras femininas muito gordas. Essas estatuetas simbolizavam a fertilidade e a abundância da natureza. Assim, talvez tenha sido a magia a primeira força intuitiva a levar o homem ao ato estético”.

EGITO ANTIGO E A ARTE

A arte egípcia antiga (ou faraônica) teve seus primórdios por volta do ano 2500 a.C. durando três milênios, e se mantendo quase imutável ao seu estilo monumental. Segundo D'Aquino 1980, p. 6:

A arte egípcia tem um objetivo imediato, pragmático e realista, ela sempre esteve a serviço de uma teocracia, e esta era também extremamente materialista. Tratava-se de um sistema de crenças particularmente voltado para a vida após a morte, mas o defunto devia gozar de todos os seus prazeres mundanos.

Ao Faraó era o primeiro a gozar dessas vantagens, depois os nobres e por último o povo, e a arte contribuía simbolicamente para manter o status do morto, que deveria chegar a outra vida com um corpo intacto, embalsamado (múmia), colocado em sarcófagos superpostos, enterrados em lugares inacessíveis aos violadores de túmulos.

Baixos relevos nas paredes das capelas funerárias, “contavam a vida do defunto, seus momentos de glória e sua riqueza. E também orações que o conduziram sem acidentes ao outro mundo”. (D'Aquino 1980, p. 6). Nesses baixos relevos que eram levemente escavados para que não sofressem mutilações, as histórias cotidianas do Egito Antigo são contadas, hieróglifos (escrita ideogramática, pictórica ou silábica) explicam a importância do morto.

Nos baixos relevos e nas esculturas grupais o tamanho da figura varia de acordo com a importância social do indivíduo. O faraó, considerado deus, é maior que todos, os escravos são reduzidos a diminutas proporções, isso se chama “perspectiva hierárquica”. Segundo D'Aquino (1980 p.7):

Não há nessas obras de arte a idéia, nem o desejo, de sugerir a profundidade; e sim a de perpetuar os gestos sagrados dos personagens e também retratar seus corpos de modo absoluto. O que se quer é narrar totalmente as coisas como elas são e não como aparecem em nossa visão momentânea. A cabeça, os seios, as pernas e os pés são

desenhados em perfil; os olhos e os ombros aparecem de frente; e o ventre é feito em meio-perfil. Nunca um pé, um braço ou um personagem escondem os outros, pois para eles as figuras devem ser vistas inteiras, na totalidade de seus membros.

A ARTE GREGA

No Primeiro milênio a.C. os Dórios extinguem a população grega miceniana, de Micenas, Grécia. Segundo D'Aquino (1980, p. 9):

A partir do séc.VIII a.C., surge o embrião da arte grega, voltada para uma nova filosofia: o chamado ideal helênico.As crenças religiosas se restabeleceram, criando divindades antropomórficas,ou seja feitas à base dos sentimentos e do corpo físico de um homem comum. Esses deuses gregos morando no monte

Olimpo têm paixões e formas humanas, mas são poderosos e imortais, sendo deuses devem possuir belos corpos, como de nenhum outro na natureza, porém idealizáveis, imagináveis pelos homens.

É o chamado “belo ideal” com proporções perfeitas e atitudes majestosas, sendo que neste ideal grego o homem serve de exemplo deste ideal, alguém capaz de responder questões, formular saídas...

Os antigos gregos formavam, antes de tudo, um povo de comerciantes do mar, pois suas terras pobres e inadequadas à grande agricultura, os levava a se aventurarem mar a fora, expandindo-se por quase todo o Mediterrâneo., após o séc. V a.C, o que lhes permitiu conhecer e assimilar outras culturas.

“Do Egito, os artistas gregos trouxeram a capacidade de representar o ser humano em três dimensões... em estátuas que representavam seus deuses e, excepcionalmente os grandes atletas das Olimpíadas”, (D'Aquino 1980, p.10) estes eram glorificados como deuses.

Para que houvesse um belo ideal também se necessitava de uma proporção ideal, entre as partes e o todo e, para os gregos isso se denominou “cânon ou módulo”, logo, as primeiras estátuas clássicas foram feitas à base de cânon que divide o corpo humano, tendo por base uma medida única.

Os gregos alcançaram a maturidade de seu ideal artístico entre os anexos de 450 a 400 a.C. É o chamado 1º classicismo. Miron foi o primeiro grande artista desse período. Seu discóbulo sugere com perfeição a idéia de um atleta lançando um disco sem perder o

equilíbrio. Policleto consegue também dar a perfeição ideal, com noção de proporção do corpo humano, criando o módulo de sete cabeças, onde o corpo de suas esculturas pode ser dividido em sete partes iguais, da mesma medida da cabeça da estátua.

Fídias, o escultor de Péricles e da decoração do Partenon em Atenas, encarna, nos seus trabalhos de baixos-relevos, dando a ideia de dignidade dos deuses do olímpico e ainda sugerindo movimentos grupais, onde o gesto de uma figura se repita nas outras.

No séc. IV a.C. o 2º classicismo aparece, mais individualista no que tange ao estilo dos escultores, menos rígido nas atitudes das estátuas. A arte passa a sofrer influências do Oriente após as conquistas mundiais de Alexandre o

Grande, pois Atenas passa a decadência. Inicia-se o período helenístico, substitui-se o idealismo proporcional do ser humano pelo gosto do colossal, do desproporcional, do dramático. “As formas passam a ser extremamente agitadas, como as dos baixos-relevos do Altar de Pérgamo (Museu de Berlim Oriental)”. (D’Aquino 1980 p. 12).

A ARTE ROMANA

Com enorme importância civilizadora Roma está muito acima da grandeza de suas obras de arte plástica.

“Suas primeiras e mais importantes manifestações foram os bustos de origem etrusca (atual Toscana), civilização requintada absorvida pelos romanos”. (D’Aquino 1980 p. 13). Em seguida vieram as contribuições helenísticas da Magna Grécia, que se deixou conquistar pela República Romana. Com a invasão da Grécia continental, em 146 a.C. uma total importação de cultura grega ocorreu, a começar da arte e a seguir até a filosofia indo parar em seus deuses. Cultura estrangeira não assimilada fez da arte romana uma manifestação acadêmica (cópias), que serviam o poder imperial e a elite, tornando-se uma arte desligada das crenças romanas, com baixos-relevos que imitam os relevos antigos, o mais famosos dele, mandou construir por Augusto, chamado Altar da Paz, trás incoerência entre os seus indivíduos. Roma foi a civilização ocidental que teve poder absoluto, afresco executado habilmente (pintura a têmpera sobre cal fresca, virgem) e mosaicos de piso. Tais manifestações, porém são de origens helenísticas, a Antiguidade clássica terminou com a queda de Roma em 476 d.C.

A ARTE CRISTÃ PRIMITIVA

As primeiras manifestações dessa arte, também conhecida de arte paleocristã, surgiram de formas rudimentares durante a época em que os cristãos eram perseguidos.

Segundo D'Aquino (1980, p. 14):

São afrescos pintados principalmente nas catacumbas romanas onde os crentes se refugiavam. Não foram feitos por artistas eruditos (profissionais), e sim por cristãos que desejavam homenagear seus mártires ou ilustrar, simbolicamente, Cristo e passagens do velho Testamento que preconizavam o Novo Testamento.

Mulheres orantes aparecem nas pinturas, a cena de Jonas na boca da baleia, simbolizando a ressurreição de Cristo, peixes simbolizando Cristo como homem salvador, Jesus com um cordeiro nos ombros, simbolizando o Bom Pastor. Assim se deu o início da era icnográfica (ciência de contar histórias ou representá-la através de figuras) desenvolvida em toda a arte cristã.

A ARTE BIZANTINA

Com o Edito de Milão, assinando em 313 pelo imperador Constantino o Grande, o Estado liberou a religião cristã, passando a ser a única crença admitida oficialmente pelo Império Romano, sob proteção de verbas governamentais. Construíram grandes igrejas decoradas com mosaicos. A arte cristã primitiva, feita agora por hábeis artesãos, toma então o nome de arte bizantina, pois foi na antiga Bizâncio (Constantinopla/Stambul) que ela foi mais esplendorosa, embora hoje, seja em Ravena (Itália) que se encontrem seus mais antigos monumentos melhor conservados. "... herdeira da cultura grega, mas também é influenciada pela brilhante arte cortesã e decorativa da antiga Pérsia conquistada no século VIU pelo Imperador Justiniano". (D'Aquino 1980, p. 14). A arte bizantina desprezou a escultura por considerá-la ligada a idolatria dos pagãos. Além de ser a manifestação plástica do Império Romano do Oriente, continuando em todos os países onde o cristianismo grego (ortodoxo) tenha vingado, a arte bizantina, em seu interior é a primeira exaltação da fé cristã e do poder absoluto do imperador cujo mandato sobre os homens presumia-se de forma direta por Cristo. Assim senso, a arte bizantina é ao mesmo tempo hierática (religiosa), áulica (a serviço da corte imperial) e irreal, sua realidade sobrenatural é das coisas divinas e não a dos fatos ou desejos puramente humanos.

Seus personagens estáticos aparecem sem vida, situados em mosaicos num mundo bidimensional, “onde o tamanho das figuras depende de sua importância social ou divina e não da distância em que se acham do olhar do espectador. As figuras de Jesus, da Virgem ou a do Basileu serão sempre maiores do que as dos demais personagens”. (D’Aquino 1980, p.15).

Por ser muito cara a execução dos mosaicos, quando o império empobreceu, eles foram substituídos por afrescos, de técnica econômica inferior e estilo idêntico ao dos mosaicos.

A ARTE BIZANTINA

Com o Edito de Milão, assinando em 313 pelo imperador Constantino o Grande, o Estado liberou a religião cristã, passando a ser a única crença admitida oficialmente pelo Império Romano, sob proteção de verbas governamentais. Construíram grandes igrejas decoradas com mosaicos. A arte cristã primitiva, feita agora por hábeis artesãos, toma então o nome de arte bizantina, pois foi na antiga Bizâncio (Constantinopla/Stambul) que ela foi mais esplendorosa, embora hoje, seja em Ravena (Itália) que se encontrem seus mais antigos monumentos melhor conservados. “... herdeira da cultura grega, mas também é influenciada pela brilhante arte cortesã e decorativa da antiga Pérsia conquistada no século VIU pelo Imperador Justiniano”. (D’Aquino 1980, p. 14). A arte bizantina desprezou a escultura por considerá-la ligada a idolatria dos pagãos. Além de ser a manifestação plástica do Império Romano do Oriente, continuando em todos os países onde o cristianismo grego (ortodoxo) tenha vingado, a arte bizantina, em seu interior é a primeira exaltação da fé cristã e do poder absoluto do imperador cujo mandato sobre os homens presumia-se de forma direta por Cristo. Assim senso, a arte bizantina é ao mesmo tempo hierática (religiosa), áulica (a serviço da corte imperial) e irreal, sua realidade sobrenatural é das coisas divinas e não a dos fatos ou desejos puramente humanos.

Seus personagens estáticos aparecem sem vida, situados em mosaicos num mundo bidimensional, “onde o tamanho das figuras depende de sua importância social ou divina e não da distância em que se acham do olhar do espectador. As figuras de Jesus, da Virgem ou a do Basileu serão sempre maiores do que as dos demais personagens”. (D’Aquino 1980, p.15).

Por ser muito cara a execução dos mosaicos, quando o império empobreceu, eles foram substituídos por afrescos, de técnica econômica inferior e estilo idêntico ao dos mosaicos. Era preciso que naquele tempo de devoção intensa o Ocidente encontrasse uma forma plástica para expressão das novas ideias místicas, ganhando notável unidade estilística após a fundação da abadia beneditina de Cluny na França, o estilo romântico, onde mestres de obras e escultores são mandados ao resto da Europa.

Segundo D' Aquino (1980 p.18):

A escultura e os baixos-relevos românticos estão sempre subordinados ao lugar que lhes é reservado nos templos. São obras agarradas às paredes dos templos. Os baixos-relevos situam-se nos tímpanos (superfície em meio-círculo sobre as portas principais das igrejas) e as estátuas acham-se encostadas às paredes da entrada. Os temas têm a função de narrar à grande massa analfabeta a história cristã. Por isso, diz-se que a igreja era a Bíblia do Povo.

A partir dos primeiros anos do séc. X os personagens escultóricos surgem agarrados sem seus rostos sugerirem nenhuma emoção, as cenas dos tímpanos representando o Juízo Final (onde horríveis diabos atormentam os pecadores), já inicia a demonstração da habilidade dos artistas, que ainda que inspirados na estática arte bizantina busquem dar movimentação aos membros de suas esculturas (Catedral de Vézelay).

O conjunto arquitetônico, feito com esculturas de baixos-relevos, dá a impressão de formas pesadas que tentassem sem resultado se elevar ao céu. Mesmo com imperfeições na escultura do corpo humano, pois o que lhes interessava era a alma e não o corpo, como crentes, é a arte romântica que inicia o estilo gótico.

A ARTE GÓTICA

“A Arte gótica, na Europa Ocidental, substituiu de forma gradual a arte romântica de onde se originou.”

Segundo D' Aquino (1980 p.19):

Nasceu na região de Paris e suas grandes catedrais dos séculos XII e XIII são sua maior expressão artística. Desde o início, há um grande impulso na escultura e nos baixos-relevos, sem falar nos maravilhosos vitrais, que um novo sistema estrutural permitiu criar ao abrir grandes janelas nas igrejas. Toda essa decoração ainda continua sendo a Bíblia do Povo, mas nelas há uma nova vitalidade humana, gerada pelo poder econômico das

grandes cidades que sugerem, com seus ricos arcebispados e o enorme desenvolvimento da classe burguesa.

É a burguesia que através das enormes quantias dos seus sindicatos (as guildas), fornecem subsídios para embelezar suas metrópoles, com gigantescas catedrais, como a de Chartres, que todas sendo dedicada a Nossa senhora, cujo culto era que superior ao de Cristo.

O traço mais característico da escultura gótica é o reaparecimento da estátua em pleno-relevo, o naturalismo dos personagens, a renúncia a estilização das figuras e aos esquemas rígidos de composição de baixos-relevos. Sempre há o planejamento do vestuário, de curvas retas e quebradas ritmicamente opondo-se a leveza do corpo humano, o nu, com exceções bem raras, foi excluído da arte religiosa. Na Alemanha nota-se figuras com rosto tenso, na França e Itália (Luca Pisano, 1220-1284) há a influência de togas e mantos da Roma antiga.

O séc.XIII, é o período da escultura gótica clássica (equilibrada e composta), as estátuas e os baixos-relevos conseguem mostrar paralelamente, a piedade cristã e o homem que a possui no íntimo. Inúmeras obras-primas surgem por toda a Europa como:

Segundo D' Aquino (1980, p.20):

O Belo Deus, da catedral de Amiens; as estátuas do Casal de Fundadores, do coro da catedral de Naumburgo; a Virgem Dourada da catedral de Amiens, Grupo de Visitação da catedral de Reims, este com movimentos e vestes que lembram os das estátuas greco-romanas. Os retábulos surgem também, são quadros de fundo nos altares, pintados ou esculpidos em madeira, marfim ou prata, de forma particular na Alemanha e na Espanha.

Nasceu na região de Paris e suas grandes catedrais dos séculos XII e XIII são sua maior expressão artística. Desde o início, há um grande impulso na escultura e nos baixos-relevos, sem falar nos maravilhosos vitrais, que um novo sistema estrutural permitiu criar ao abrir grandes janelas nas igrejas. Toda essa decoração ainda continua sendo a Bíblia do Povo, mas nelas há uma nova vitalidade humana, gerada pelo poder econômico das grandes cidades que sugerem, com seus ricos arcebispados e o enorme desenvolvimento da classe burguesa.

É a burguesia que através das enormes quantias dos seus sindicatos (as guildas), fornecem subsídios para embelezar suas metrópoles, com gigantescas catedrais, como a de Chartres, que todas sendo dedicada a Nossa senhora, cujo culto era que superior ao de Cristo.

O traço mais característico da escultura gótica é o reaparecimento da estátua em pleno-relevo, o naturalismo dos personagens, a renúncia a estilização das figuras e aos esquemas rígidos de composição de baixos-relevos. Sempre há o planejamento do vestuário, de curvas retas e quebradas ritmicamente opondo-se a leveza do corpo humano, o nu, com exceções bem raras, foi excluído da arte religiosa. Na Alemanha nota-se figuras com rosto tenso, na França e Itália (Luca Pisano, 1220-1284) há a influência de togas e mantos da Roma antiga.

O séc.XIII, é o período da escultura gótica clássica (equilibrada e composta), as estátuas e os baixos-relevos conseguem mostrar paralelamente, a piedade cristã e o homem que a possui no íntimo. Inúmeras obras-primas surgem por toda a Europa como:

Segundo D' Aquino (1980, p.20):

O Belo Deus, da catedral de Amiens; as estátuas do Casal de Fundadores, do coro da catedral de Naumburgo; a Virgem Dourada da catedral de Amiens,

Grupo de Visitação da catedral de Reims, este com movimentos e vestes que lembram os das estátuas greco-romanas. Os retábulos surgem também, são quadros de fundo nos altares, pintados ou esculpidos em madeira, marfim ou prata, de forma particular na Alemanha e na Espanha.

A ARTE DO FINAL DA IDADE MÉDIA

A partir do Séc. XIV na Itália há o início do ideal humanista do Renascimento. A França e a Alemanha após à época das grandes catedrais, passam ao interesse sobre uma arte menos religiosa, servindo as grandes municipalidades, das cortes e da alta burguesia. Por possuir um caráter inquieto, estas formas receberam o nome de flamejante (de flama, chama).

“Nas igrejas, surgem os túmulos nobres, com figuras dramáticas e às vezes angustiadas, em alguns deles, chega-se a fazer estátuas de defunto sendo devorando pelos vermes; ou a representá-lo como se fosse um macabro esqueleto.” (D'Aquino 1980, p. 22). São os sinais de um tempo conturbado pela Guerra dos Cem Anos e pela Peste Negra, no fim da Idade Média.

Nos grandes palácios, porém, nasce uma arte luxuosa, proveniente das iluminuras, as Ricas Horas do Duque Berry, chamada estilo gótico cortesão, qualificada como internacional por ter se espalhado pela Itália, França, Espanha e Europa do Norte. “Nos

quadros, surgem personagens com roupas luxuosas, gestos elegantes, silhuetas afinadas, movimentando-se lentamente em fundos de ouro” (D’Aquino 1980, p. 22). (Estes são representantes desse estilo cortesão, na Itália (Gentile da Fabriano: 1370-1427) e Pisanello: 1395-

1455); na Alemanha, Martin Sachongauer (1491) e Stephan Lochner (falecido em 1451); na França, o genial pintor anônimo da Pietá de Avinhão.

O PRÉ-RENASCIMENTO NA ITÁLIA

A Itália passa a ter a primazia econômica e social da Europa Ocidental, nas cidades estados floresce uma rica burguesia de banqueiros, como os Medicis, em Florença; o Gonzaga, em Pádua; os Sforza, em Milão, é nessas pequenas e luxuosas cortes que nasce o desejo de se renascer a antiguidade greco-romana, os ideais platônicos do belo ideal. O solo da Itália era de grande fertilidade das ruínas desse mundo antigo. Esse ideal humanístico se confirma nesse pré-renascimento, quando surge na Toscana, São Francisco de Assis, pregando a humildade, a caridade, dando a ideia de como deus amam o homem comum.

Segundo D’ Aquino (1980 p.23):

Nas artes plásticas o pensamento de São Francisco se impregnou em artistas como Cimabue (c.1240-c.1302) que, ainda ligado ao estilo bizantino, mostrou interesse pelo realismo pintando o retrato do santo, seu contemporâneo na igreja inferior da Basílica de São Francisco de Assis em Assis. Os dois primeiros centros a impulsionarem o pré-renascimento italiano foram Siena e particularmente Florença, ambas em Toscana, em Florença o primeiro pintor considerado o precursor do pré-renascimento foi Giotto di Bondone (1266-1337), além de atuar em sua terra natal pintou afrescos em Pisa, Assis e Roma.

Mesmo conservando certa rigidez gótica ou modelos bizantinos ao pintar Madonas com o Menino seus afrescos da capela de arena, em Pádua, e nos da igreja superior da Basílica de São Francisco de Assis, dão aos seus personagens religiosos características de homem comum. Nas figuras, Giotto consegue fazer com que se entrem como se estivesse dialogando; “usa um forte claro-escuro (sombras e luzes) que dá grande relevo aos personagens.

Com Giotto, a pintura sai do bidimensionalismo bizantino; e os céus dourados (símbolos do luxo cortesão ou do Céu espiritual) são substituídos pelos céus azuis, a cor natural do céu em dia de sol”. (D’Aquino 1980, p. 23).

Com Giotto, no séc. XIV e na metade do séc. seguinte, dá-se um prodigioso desenvolvimento da escultura e da pintura na Itália, servindo de modelo para outros países europeus. Os objetivos básicos dos anos mil e quatrocentos era fazer renascer o equilíbrio clássico entre o mundo real e o espiritual, voltando ao antropomorfismo, revivendo temas da mitologia grega e particularmente expressando-se através de valores táteis (tato), permitindo “na pintura, dar a idéia de que o observador está vendo o mundo natural embora embelecido, que tem à sua volta”. (D’Aquino, 1980, p. 25).

Segundo D’ Aquino, (1980 p.25), esses valores táteis são:

1) a ilusão da profundidade, que dá o exato tamanho de uma coisa ou de um ser, tornando-os menor ou maior através de uma rigorosa e científica perspectiva linear, em oposição à perspectiva hierárquica (Egito Bizâncio);

2) o aumento dessa ilusão de profundidade através da perspectiva aérea, dando a impressão de que os objetos quanto mais se afastam de nós mais sua cor se torna acinzentada e mais diluído o seu desenho;

3) a ilusão da textura dos objetos, que o mármore é duro e o veludo é macio, por exemplo;

4) a ilusão do volume através do claro-escuro, ou seja, do efeito de sombras e luzes;

5) a ilusão do movimento, a través de pequenos desequilíbrios na composição da obra;

6) o perfeito conhecimento da anatomia humana, através de desenho realista e tomado ao natural do corpo humano. O homem, novamente, deverá servir de medida ideal para todas as coisas, e, finalmente, cabe ao artista ainda, elevar-se de sua condição de artesão anônimo e apossar-se de maior conhecimento de outras artes e ciência como a Música, a Poesia, a Filosofia, a Mitologia, a

História da Arte, a Geometria. Seria o que se chamou de um ensino global, acadêmico.

As duas principais cidades Repúblicas do Renascimento no Séc. XIV foram Florença e Veneza. A técnica a óleo, inventada pelos irmãos Eyck e mostrada com sua perspectiva e, escorço (perspectiva de uma figura humana deitada) Mantegna (1431-1506 em Pádua, com novos realismos aos seus retratos psicológicos, na obra “Cristo Morto” do Museu de Brera em Milão). Da mesma forma também a pintura de Antonello da Messina (c.1430-1479). Jacopo Bellini (c.1400-1470) pai de Gentili e Giovanni Gentili Bellini e Carpaccio

(falecido em 1523) lançam as bases da escola de Veneza, ao utilizar amplas vistas da Praça de São Marcos, acentuando o luxo da rica cidade e inaugurando um tipo colorido, forte e brilhante.

O ALTO RENASCIMENTO ITALIANO

A Europa no séc. XVI, social artística e economicamente via-se dominada pela Itália. Após o Renascimento do séc. anterior, o “quatrocentos”, inicia um período de conquistas, surge à arte da Contrarreforma (contra a Reforma de Lutero), que partindo do segundo Renascimento, o chamado Alto Renascimento, criará estilos como o maneirismo e o barroco. Roma dominará também Florença através do mecenato de papas humanistas como Sisto V, Julio II, Leão X e Clemente VII.

Segundo D’Aquino (1980, p. 28):

Três grandes nomes dominam o período final do Renascimento italiano:

Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo e Rafael. Leonardo da Vinci (1452-1519) é o gênio que encarna o próprio espírito do Renascimento, com seu desejo de tudo investigar e disso tirar conclusões lógicas e práticas... foi engenheiro, urbanista, inventor de máquinas de toda espécie. Da Vinci, visando melhor estudar a estrutura do corpo humano, mesmo enfrentando o perigo da inquisição, dissecava cadáveres e depois desenhava seus órgãos internos. Também foi músico, poeta e escultor. Mesmo na pintura foi um “infatigável” pesquisador de técnicas. (Sua Mona Lisa (Louvre, Paris) ele inventa a técnica do sfumato (perspectiva aérea que esfuma o desenho) de figuras localizadas longe do espectador). “No fim da vida escreveu o Tratado da Pintura, e emitiu a frase definidora do seu pensamento e do próprio Renascimento. Arte é coisa mental” (em arte o pensamento e a criação importam mais que a habilidade manual).

Miguel Ângelo (1475-1564), foi um gênio precoce, porém atormentado, criado na academia da corte de Medicis, em Florença, ele passou sua longevidade por varias etapas artísticas; desde a serenidade clássica do quatrocento à “inquietação barroca do séc. XVI, do qual foi precursor” (D’Aquino 1980, p.28).

Segundo D’Aquino (1980, p.28): Pintor, escultor e arquiteto foi o artista que mais gerou influências após sua morte. Jovem, fez para Medicis o David (Academia de Belas-Artes, Florença), que impressionava pelas perfeitas proporções anatômicas e pelo vigor de sua força interior, expressa na musculatura.

Esculpiu aos 24 anos, a obra-prima que o consagrou: Pietá da Basílica de São Pedro, em Roma, onde a jovem e a bela Mãe contempla o Filho morto estendido em seu colo. Na maturidade suas esculturas se tornaram menos belas e cheias de vida e mais torturadas. Suas últimas obras como: as Pietás e os Escravos se tornaram contorcidas e dramáticas a ponto de se tornarem massas humanas irreconhecíveis.

Rafael Sanzio (1483-1520) tem estilo diverso de Miguel Ângelo e bem conforme o ideal de beleza irreal e quase geometrizado do séc. anterior..

“Rafael é o mestre da doçura, da paz, da tranquilidade espiritual, das formas amplas e bem estruturadas através de um desenho sutil” (D’Aquino 1980, p.30).

A PINTURA VENEZIANA

A pintura da república-estado mais rica da Itália, Veneza, possuiu sempre uma arte característica, mesmo tendo sofrido influência e do Renascimento italiano em particular. No início do séc.XIV, após Carpaccio e Jacopo Bellini, surge a grande pintura de Giovanni Bellini (1431-1516). “Ela é o começo de uma arte de valores táteis e humanísticos em Veneza, aos quais acrescenta a exaltação das cores.” (D’ Aquino 1980, p.31). Giorgione (1478-1510) inova através da iluminação sobrenatural de seus quadros, como A Tempestade (Academia de Veneza). Seus trabalhos foram divididos pelo colega Ticiano (c.1485-1576), em duas fases, “a primeira equilibrada e ligada aos temas mitológicos do

Renascimento”. Na segunda fase, a de sua velhice, Ticiano agita suas composições procurando dramáticos contrastes de claro-escuro, revelando uma agitação íntima e um dinamismo nas formas que prenunciam o estilo barroco. Tintoretto (1518-1594), aluno de Ticiano conduz essa exasperação ainda mais longe.

A ARTE FORA DA ITÁLIA - ARTE FLAMENGA

Além dos Estados da península itálica, França, Espanha e Alemanha têm um grande desenvolvimento artístico, fruto da riqueza dos burgueses e dos nobres mecenas. O escultor Claus Stuler (ativo desde 1380 e falecido em 1406) se destaca na França borgonhesa, por sua forte expressão naturalista e emocional, principalmente na obra O Poço de Moisés (Dijon), podendo ser classificado como Miguel Ângelo gótico. Na Francônia

(Alemanha), outro escultor empregado do “dramático goticismo do final da Idade Média é Tilmann Riemesschneider (1460-1531), autor do famoso retábulo policromado da catedral de Augsburg”. (D’Aquino 1980, p.32).

O que domina na pintura é a miniatura influenciada pelas iluminuras como As Ricas Horas (horas de rezar), de Pol Limbourg (ativo desde o séc. XIV). Nessas iluminuras reinam as cores vibrantes, os costumes cortesãos e elegantes, de hábito nos grandes palácios. A Arte gótica cortesã. Sob tais influencias surgirão pinturas do alemão Stephan Lochner (falecido em 1451), as do suíço Conrad Witz (1405-1466) e em particular a dramática obra feita por um pintor anônimo do sul da França: a Pietà de Avinhão (louvre, Paris).

Segundo D’ Aquino (1980, p.33):

Esta técnica dá as tintas e ao pincel a capacidade de tornar as cores mais brilhantes e as conservar melhor do que na pintura a têmpera (sem resinas) ou em afresco. Até hoje, essa invenção dos Van Eyck forma a maior parte da pintura do nosso tempo. A pintura a óleo em pouco se espalhou por toda a Europa, inclusive na Itália. Jan Van Eyck pinta com incrível realismo. E, seu famoso político (retábulo com vários compartimentos capazes de se fecharem uns sobre os outros), A Admiração ao Cordeiro Místico (catedral de São Bavo,

Bélgica), toda uma sociedade civil e religiosa é representada em seus menores detalhes.

Neste trabalho de Van Eyck os botânicos puderam observar 32 diferentes espécies de flores e vegetais, além do que , sua pintura está impregnada de caráter religioso, como se pode ver no retrato dos noivos Arnolfini (National Gallery,Londres), que, apesar da minúcia realística, apresenta símbolos, como: vela, candelabro que representa o Espírito santo; a maçã na janela, símbolo do pecado original; o cãozinho aos pés dos noivos, significando a fidelidade conjugal. O grande pintor do Renascimento alemão foi Dürer (1471-1528), embora mantendo certa severidade e o estilo de planejamento anguloso da arte gótica, encontra-se consciente do humanismo italiano. “Dürer escreveu um tratado sobre as proporções humanas, mostrando perfeita assimilação do Renascimento, foi o artista que mais conseguiu combinar o espírito religioso e gótico de seu país” com o humanismo individualista e quase pagão do Alto Renascimento”. (D’Aquino 1980, p. 35).

O INÍCIO DA ARTE BARROCA

Na segunda metade do séc. XVI na Itália não aparecem nomes tão ilustres quanto o período anterior. É o período da contrarreforma, da reforma de Lutero, irá gerar tipos de maneirismo inclusive o estilo barroco. A arte precisa deixar os temas mitológicos e pagãos sob a determinação do Concílio de Trento (1545-1563). "A igreja Católica, para se elevar no conceito dos fiéis, desejava ornamentar luxuosamente seus grandes templos, a fim de mostrar uma Igreja Triunfante sobre o protestantismo." (Aquino 1980, p. 36).

O chamado maneirismo surgiu na Europa entre os Altos Renascimentos e a arte barroca, com dois significados. o primeiro foi fruto da administração ilimitada pelos gênios do Renascimento sobre a geração mais nova de artistas que procuravam pintar à maneira de Miguel Ângelo (Giorgi Vasari) ou de Rafael (Primaticcio).

Segundo D' Aquino (1980, p.36):

Os irmãos Carraci_Ludovico (1555-1619), Agostino (1557-1602) e Annibale (1560-1609), tentaram, em sua Academia de Bolonha, fazer uma espécie de ecletismo, fundindo certas características desses pintores. Por Exemplo, colocar na mesma obra o desenho de Rafael, o claro-escuro de Da Vinci e a cor de Ticiano. É o início da Academia de Belas Artes.

Após o barroco contido do séc. XVI, uma nova revolução ocorre neste estilo, buscando formas mais exuberantes, de maior agitação, contrastes violentos de claros-escuros, um verdadeiro horror ao vazio fazendo-se preencher todos os espaços da obra.

Segundo D' Aquino (1980, p.38):

Em geral, procuram compor o esquema de linhas em diagonais, em oposição ao equilíbrio perpendicular do Classicismo. A arte barroco, nascida na Itália, em breve se espalha por toda a Europa e até pelas Américas, inclusive no Brasil.

Na pintura, procura-se ainda, uma composição em turbilhão, que na decoração dos tetos das igrejas parece abrir o olhar pra o infinito do céu. O Gênio italiano da escultura barroca, na Itália, é L. Bernini (1598-1680), autor de várias obras na Basílica de São Pedro em Roma, incluindo o Baldaquino e inúmeras fontes nessa cidade.

Segundo D'Aquino (1980, p.40):

Quanto a pintura italiana barroca seu gênio mais importante é Caravaggio (1573-1610), que acrescenta ao estilo ênfase num claro-escuro mais forte; e particularmente um realismo, colocando o homem do povo mesmo em seus te, as religiosos, como na

Conversão de são Paulo (Santa Maria del Popolo, Roma). O claro-escuro e o realismo de Caravaggio logo farão escola, dando frutos geniais na Espanha, com Ribera (1591-1652); Zurbarán (1598-1664) de espírito monacal e mais místico e particularmente Velásquez (1599-1660), também é iniciador de um realismo ainda mais naturalista e de uma técnica solta, capaz de em poucas pinceladas darem a ideia fiel das diversas texturas de uma roupagem ou da fisionomia de uma pessoa, seja feia ou bonita, nobre ou gente do povo, como é o caso do quadro Lãs Meninas (Museu do Prado, Madrid). Na influência do claro-escuro e do realismo poplaresco, também a França aderiu, pois o poplaresco de Caravaggio deu origem a pintores degênio: George de la Tour (c.1594-1652) e os irmãos Le Nain (1593-1648). La Tour simplifica geometricamente as figuras, usa tons claro-escuro de iluminação misticista para suas cenas religiosas.

“A nossa primeira grande arte, importada pelos frades franciscanos e beneditinos e alimentada pela riqueza aurífera e canavieira respectivamente de Minas Gerais e do Nordeste e transformada pelos valores artísticos locais, foi a do barroco brasileiro” (D’Aquino 1980, p. 41). Na região aurífera de Minas Gerais, do séc., XVIII, Antônio Francisco Lisboa, O Aleijadinho (1730-1814), tendo obras arquitetônicas e escultóricas, monumentais, em retábulos e estatuetas, vê suas obras espalhadas por Ouro Preto, Sabará e Congonhas.

“Os seus Profetas de Congonhas” têm graciosidade e senso de distribuição no conjunto, levando-o a ser um dos maiores escultores barrocos do séc. XVIII.

Possuidor de diversa técnica e estilos, ele consegue descrever o trágicogrotesco nas Capelas dos Passos, em Congonhas; “o mais brilhante barroco no altar-mor da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto”; (D’Aquino 1980, p. 43); Aleijadinho realizou verdadeira obra clássica no Medalhão da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto, apesar de toda dificuldade que sofria com as mãos feridas pela doença que o acometia. Além dele nosso barroco colonial distinguiu também os escultores Mestre Rosa (ativo no final do séc.XVIII) e Frei Domingos da Conceição (1643-1718), entalhador do Mosteiro de São Bento, no Rio.

Na pintura barroca mineira, Manuel da Costa Ataíde (1762-1837), com o belo teto da Igreja de São Francisco foi o mais eminente. A pintura de Frei Ricardo do Pilar (falecido em 1700) é a mais notável no Rio de Janeiro entre outros. José Joaquim Rocha (1777-1847) tem em Salvador, seu barroquismo na pintura de teto da Igreja Conceição de Praia, destacando ainda escultores como: Manuel Inácio da Costa entre 1822 e 1833, com imagens e entalhes na igreja da Ordem terceira e Joaquim Veloso (1780-1833), retratista e

entalhador na Ordem Terceira. O Aleijadinho “A lâmina do formão pousa a prumo sobre um dos dedos da mão deformada.” (Papi 1983, p.11). Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, o “maior artista da arte barroca do período colonial, que inova o espaço arquitetônico, impondo formas curvilíneas às naves das igrejas, até então retangulares, com grandes flores esculpidas sobre as portas,” (Papi 1983, p. 7). Assim, ele dita a nova moda da época, deixando acervos “imortais”.

Um misto de lenda entre anjo e bruxo, coloca Aleijadinho orgulhosamente em nossa história da arte. Papi (1983, p.11), conta que Aleijadinho, tendo as mãos machucadas, “O formão recebe o golpe, o dedo decepado cai no chão.” (Papi 1983, p. 7), enquanto esculpe num canteiro de obras que se passa num adro de uma igreja, na Vila Rica de Nossa Senhora do Pilar hoje Ouro Preto do fim do séc. XVIII. “... a maioria dos pesquisadores e biógrafos inclina-se hoje a descartar hipóteses como a da mutilação total ou da insensibilidade tátil, por incompatíveis com a delicadeza das esculturas, talhas e ornatos executados, mormente os de sua última fase.” (PAPI, 1983, p. 14).

Diz a história narrada por PAPI (1983, p.14): Quanto ao mau em si, que lhe teria levado também os dedos dos pés, obrigando-o a andar de joelhos, além de ter-lhe dado feições repelentes, o zumzum faz desfilar mazelas que vão da zamparina (surto gripal que irrompeu no Rio de Janeiro em 1780, caracterizado por alteração do sistema nervoso e locomotor) ao humor gálico-escorbútico (falta de vitamina C), da porfiria à poliomielite, da lues (sífilis) à lepra nervosa, senso esta a mais votada. No entanto, à falta de elementos que ensejem um diagnóstico conclusivo, o que de mais plausível já se aventou não muito além de prosaico achaque infeccioso ou reumático. Um esforço extra-humano que venceu a dor e a deformação. Comparado ao ouro brasileiro do Brasil Colonial (1694-1750), depois do ciclo do pau-brasil (1500-53), e o da cana-de-açúcar (1554-1694), a criação do gado e a caça ao índio, Aleijadinho é uma realidade artística sobrevivente a uma ilusória “grandeza material”. (Papi, 1983, p.17).

Como vimos anteriormente, na segunda metade do séc.XVIII, coincidindo com a ascensão do Neoclassicismo surge o barroco para opor-se ao estilo clássico, considerada por muitos críticos europeus de exagero a mau gosto a arte barroca brasileira foi considerada:” Estilo próprio das produções artísticas e literárias do Brasil no séc.XVII ,XVIII e princípios do séc.XIX, e cuja expressão principal é a arquitetura e escultura sacra, de que foi intérprete principal...Aleijadinho.” (Papi, 1983, p. 21/22). O Barroco estava a serviço da fé da IGREJA Católica.

INCLUSÃO ENVOLVENDO AS ARTES MARCIAIS

Educar para diferenças, antes de tudo, exige de nós orientadores educacionais, professores, educadores, seres humanos, uma análise profunda a respeito desse universo de diferenças que trás nosso alunado, diante de nossas faces, voltados a acolher de nós atitudes e orientações capazes de lhes ajudar na solução imediata de suas dificuldades, quer físicas, psicológicas, sociais ou outras. A realidade de nossas escolas públicas hoje, nos faz parar para descobrir formas diferenciadas de pôr em prática informações capazes de fazer de nossos educando pessoas que se destacam socialmente, independentes de idade, raça, cor, credo, posição social ou qualquer outra característica. Educar para diferenças afetas diretamente nós educadores, enquanto pessoas que fazem a diferença social da informação, fazendo-nos manter antes de tudo, informada, apta para soluções diferenciadas para situações decorrentes de tal diversidade.

Fonseca, 1995, fazendo uma sinopse histórica nos diz que: ... toda marca ou estigma (do grego estigmas) traduz um conjunto de valores e de atitudes dependentes do envolvimento cultural em que o indivíduo se encontra. Através dos tempos, desde Hipócrates ate hoje, os estigmas sofreram alterações semânticas significativas. Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos – que ‘eliminavam’ as crianças malformadas ou deficientes-, passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até à segregação e marginalização operadas pelos ‘exorcistas’ e ‘esconjuradores’ da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas.

Ainda hoje, estes aspectos veiculam a ignorância, ignorância que, por sua vez, gera atitudes de culpabilização, compaixão, desespero e indignação. (p.8)

Por “marginalização” Mazzotta 1995 descreve “ausência de atendimento organizado na sociedade, é uma ação que reflete uma atitude social de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa.” (Mazzotta, 1995 p.3) A ideia social de que o ser “deficiente”, “incapacitado”, “inválido” são condições imutáveis, levam à completa omissão social em relação à organização de serviços quem venham atender tais necessidades individuaispopulacionais. Para Gardner, “a escola deveria ser modelada de forma a atender às diferenças entre os alunos em vez de ignorá-las”. (Cadernos da TV Escola, 1999). O diferente tipo de inteligência contrasta-se com os diferentes tipos étnicos que temos diante de nossa sociedade: o Inteligência musical; (habilidade para aprender musica e atividades

do gênero); o Inteligência espacial; (habilidade para figuras, desenhos); o Inteligência lógico-matemática; (habilidades em cálculos); o Inteligência lingüística; (habilidade para aprender línguas); o Inteligência interpessoal; (habilidade de lidar com os outros); o Inteligência intrapessoal: (habilidade de se auto-ajudar, sentir bem); o Inteligência Naturalista (habilidade para lidar com plantas).

Nossa atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) confirmam direitos educacionais já previstos constitucionalmente em 1988. As Inteligências musicais; (habilidade para aprender musica e atividades do gênero) e espacial; (habilidade para figuras, desenhos), é que nos interessam mais aqui. É importante falar a respeito da diversidade dos alunos que participam das oficinas, e que não estarão sendo separados por suas deficiências, mas pela sua faixa etária, pois precisamos começar a ter uma postura inclusiva até mesmo trabalhando a diversidade existente dentro da própria instituição APAE, que é uma escola especial. Postura inclusiva não é aquela que desconsidera as diferenças, ou faz de conta que todos somos iguais, mas, ao contrário, aquela que pressupões que é a partir das diferenças que poderemos construir um universo mais rico de aprendizagem e de produção da vida sociocultural. (MARTINS, 2002: 38).

A melhor maneira de se trabalhar com as diversas deficiências é estar sempre considerando a sua idade cronológica, valorizar a sua produção e sua criatividade durante as aulas, usar as experiências corporais e musicais explorando as e introduzindo novos conceitos dentro das atividades. Planejamento geral para todas as oficinas: Buscar através da aprendizagem os conteúdos pedagógicos proporcionando um conhecimento global de mundo dando oportunidade ao aluno para que ele crie, invente e possa transformar a realidade; Valorizar a produção dos alunos enquanto pessoas que criam, desenvolvendo a sensibilidade, a percepção e imaginação através dos recursos da ARTE. Coral:

Exercícios de psicomotricidade, ritmo, harmonia, afinação, pulsação, etc.; Expandir o repertório musical dos alunos através de suas vivências e também proporcionando um aprimoramento no gosto pessoal; preparação de várias músicas para serem apresentadas. Musicalização:

Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis. O que deve ser observado é o desenvolvimento global não só de alunos com deficiência, mas do indivíduo, em sua essência pessoal e social, considerando cada ser único e com potencialidades diferenciadas. A preocupação maior das APAEs e de seus professores era de mostrar trabalhos e apresentações dizendo estar incluindo aqueles

alunos por meio da arte, tanto nas escolas da rede regular de ensino como nas escolas especiais, de forma geral, está desarticulado de conceituações teóricas sobre a própria arte e também sobre o ensino, no que se refere ao processo de desenvolvimento que envolve as características intelectuais da pessoa com necessidades educativas especiais deve ser respeitada e valorizada, mas mesmo nestes casos, a arte é vista simplesmente assumindo um papel de atividade prazerosa, infantilizada e muitas vezes confundida por ser inclusiva somente expondo o sujeito a certos tipos de atividades que todos realizam.

Verifica se, mesmo existindo diferentes influências teóricas e tendências pedagógicas na educação, que ainda há correntes que acreditam que toda manifestação e produção artística são consequências do espontâneo, do sentimento, emoção, fazendo parte de cada um e colocando arte como mero instrumento de externalização. O resultado dessa discussão envolvendo a especificidade do ensino de arte dentro das APAEs, nos leva a refletir sobre a prática do ensino de arte e a maneira como ela é aplicada. Esta reflexão é importante considerando a história do ensino de arte, que hoje busca um espaço, e uma valorização maior dentro das escolas (seja escola da rede regular de ensino, ou escola especial). A Sociedade Pestalozzi, sob a orientação de Helena Antipoff, é pioneira no trabalho com arte para e com pessoas com necessidades educativas especiais, servindo de referência para as outras entidades e se estendendo as APAEs, e programas como Arte sem Barreiras, que promovem festivais e congressos de Educação em Arte para difundir e ampliar conhecimentos e experiências sobre a arte na educação especial.

Dentro das escolas especializadas das APAEs, que têm por finalidade atender educandos com deficiência, foram implantadas algumas estratégias de ações para que o trabalho acontecesse voltado para a formação escolar dos alunos.

Mesmo que as APAEs tenham vindo de uma matriz segregadora, existem esforços dentro delas para que a Educação Especial não seja pensada e desenvolvida à parte do contexto educacional. Tendo, como referência apenas o cap. V da LDB. A Educação Especial é uma modalidade escolar que deve estar inserida nos níveis de ensino para estar constituída no sistema de ensino como um todo. (Federação Nacional das APAEs, 2001: 18).

Com base em fundamentos legais surge a proposta para a implantação de um conjunto de estratégias de ações pedagógicas e escolares que recebeu o nome de APAE Educadora, conjunto este elaborado pelas próprias APAEs, e para elas. A finalidade da APAE Educadora é criar e oportunizar o atendimento ao aluno deficiente para que ele possa superar as dificuldades relacionadas a aspectos específicos de seu desenvolvimento e,

principalmente, enfatizando o aspecto educacional como parte fundamental para sua evolução.

Existem quatro áreas de abrangência nos serviços ofertados pelas APAEs, sendo elas: saúde, educação, trabalho e assistência social. De acordo com a Apae Educadora, o ensino de arte entra como componente curricular na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Educação Profissional, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394, de 20/12/96, artigo 26, parágrafo 2º: O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1997: 32).

Dentro da proposta do Movimento Apaeano, a arte tem duas grandes linhas de ação: a primeira orientada pela APAE Educadora, integrando a proposta pedagógica das escolas especializadas da APAE, como componente curricular, e a segunda se alinham com o desenvolvimento de projetos especiais nas diversas linguagens artísticas. A primeira linha de ação tem objetivos, conteúdos e metodologias orientadas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental e Médio. Já a segunda objetiva vivências para realização de mostras, festivais, concursos visando o reconhecimento social da família e comunidade onde vive (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2001: 19).

Para dizer que existe o ensino de arte dentro da escola é preciso antes saber o que significa arte e o que ensinar não se ensina arte sem ter experiência e sensibilidade artística, um depende do outro, o conceito e a realização. O professor, nesse contexto vai além da valorização da expressão individual de cada um, ele é o incentivador do conhecimento de mundo e do eu, é a ponte entre o saber e o construir. E para isso ele tem que ter noções e conceitos formados metodologicamente e não provenientes do senso comum e de frases feitas. Ser professor de artes não implica somente em ter habilidade, exige uma formação teórica, metodológica e didática. Não pode estar ligado apenas ao simples fazer manual. O professor de artes deve pesquisar, estudar e exercitar sua expressão artística, pois só assim poderá estar selecionando propostas significativas para seus alunos, deixando de propor exercícios de repetição mecânica com modelos prontos caracterizados pela pedagogia tradicional.

O conceito de arte deve ser ampliado e sua atuação preocupada com questões que envolvem a expressão pessoal de valores, sentimentos, relações, cognição e significações, visto que envolvem subjetividade. Ela vai ser um veículo para a interação dos alunos edificando uma relação de autoconfiança, com propostas pedagógicas e de produção. Não

pode ficar somente do âmbito do fazer irrefletido, sendo que a arte tem conceitos a serem aprendidos e utilizados por qualquer ser humano, os tornando mais sensíveis e criativos. No entanto, a arte deve considerar a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto humano histórico, social, cultural e também simbólico. O aluno com necessidades educativas especiais aprende, mas é necessário que o professor saiba o que propor e em que situações devem elaborar as atividades, dentro de suas especificidades, habilidades e dificuldades. A educação em arte tem uma história cheia de preconceitos, que a deixa sendo considerada como lazer e diversão, somente ficando distanciada das conceituações teóricas e metodológicas.³²

TRÊS PILARES DO ENSINO DE ARTES

“Os objetivos do ensino de arte se sustentam sobre três pilares: formação dos sentidos, conhecimento artístico, atividade de apreciação e produção artística”. (Tavares 2004, p. 17). Embora o objetivo seja o de se trabalhar os três eixos em conjunto, falaremos deles separadamente. A formação dos sentidos nos ensina a ver e ouvir, observar além das aparências dos objetos, percebendo os aspectos que traduzem seu significado no cotidiano. Para Tavares 2004, “é indispensável para a compreensão do que acontece ao nosso redor, a leitura de formas, de sons, e do modo como as pessoas se relacionam e isso se dá através da formação dos sentidos. (Tavares 2004, p. 17).”

Conhecimento artístico: é o segundo eixo, e constitui-se no estudo dos diferentes modos de compor com os elementos formais de cada linguagem, sem, no entanto, perder de vista o contato com “a cultura visual, sonora, cênica e da dança” (Tavares 2004 p. 18)

Considera-se cultura, não apenas o conhecimento da História da Arte, das Técnicas e o contato com os objetos consagrados como obras de arte, mas também, que é fundamental ao aluno, a exploração do universo das imagens, dos sons e dos movimentos participantes do nosso entorno, cartazes, programas de rádio e TV, arquiteturas, fachadas e outros... o contato com a cultura de outros grupos, estabelece relações entre o significado que possui para aquele grupo e para nós. Máscaras africanas, pinturas corporais indígenas, etc., são diferentes formas de linguagem, trazem diferentes significados, tem sentido para o povo ao qual elas representam. O conhecimento artístico envolve as seguintes questões: O que é? Uma pintura, uma canção, uma comédia, etc. Quem faz? Quando? Onde? A arte evoluiu e evoluiu, existem períodos de evolução que marcam estilos e épocas, lugares

culturas. Como? Esta questão é referente a um determinado estilo, que inclui o conhecimento, a técnica de composição, o material utilizado, o modo de cada artista.

Nas Artes Visuais, organizamos “uma composição a partir da forma ou superfície, linha, cor, luz, e volume”, já na música, nos utilizamos dos seguintes elementos: “timbre, intensidade, densidade, duração e altura”, no teatro, “a representação é estruturada a partir da ação, do personagem e do espaço cênico” (Moura 2004, p. 18/19). Por quê? Relaciona-se ao sentido de determinado objeto na vida humana. Mas há um segundo objetivo, segundo Moura (2004, p. 19), para o ensino da arte: o de possibilitar ao aluno, de acordo com seu olhar e o seu conhecimento, o domínio de diferentes formas interpretativas do significado dos objetos. Segundo Jose Contreras 1989 in (Souza 2003, p. 3): ...o currículo diz respeito ao conjunto das decisões educativas para a escola... Deve ser entendido, como uma ferramenta conceitual que supõe sempre, de forma explícita ou tácita, uma resposta às perguntas: o que ensinar, como e por quê? Estamos muito acostumados aquele pequeno universo que nos oferecem quando recebemos nas nossas primeiras instruções como estudantes de professores, o giz e o quadro negro.

Numa época em que ouvimos falar em reciclar é necessário a reciclagem artística utilitária, fazer dos objetos algo com boa imagem e com utilidade o máximo possível. Mas há um segundo objetivo, segundo Moura (2004, p. 19), para o ensino da arte: o de possibilitar ao aluno, de acordo com seu olhar e o seu conhecimento, o domínio de diferentes formas interpretativas do significado dos objetos.

Na visão dos PCN's os critérios para avaliar em Arte no decorrer das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, progressivamente o aluno devem considerar a capacidade de o aluno criar formas artísticas estabelecendo relação entre seu trabalho e dos outros e identificando os elementos de linguagem visual encontrados nas múltiplas realidades. Reconhecendo e apreciando trabalhos artísticos através das próprias criações, conhecimentos e reflexões. (PCNs 2001, p.60).

O que se vê nos planejamentos escolares é certa indiferença a tais possibilidades e a imaginação não é explorada nos conteúdos propostos.

Segundo Stabile (1988 P.8):

Auto-expressão em Expressão Artística na Pré-Escola: Desde bem pequena a criança tem necessidade de expressar. Uma vez que a linguagem infantil ainda esta em formação e a escrita longe de ser dominada, a atividade artística tornam-sea forma mais fácil e sincera de comunicação de sua atividade mental.

Manifestar-se com seu interior, auto expressando-se faz com que a criança se encaminhe para um ajuste pessoal, já que seu mundo interior está mais manifesto, a segurança no relacionamento social tende a ser mais ajustado. O que a maioria das pessoas ignora é que arte é liberdade de expressão.

Conceitos como feio ou bonito não cabem nas aulas de arte pré-escolares, como diz STABILE (1988 P.):

“O projeto artístico infantil tem valor não pela sua beleza e conteúdo, mas simplesmente porque é uma expressão natural e espontânea”. O que comumente se vê nas salas de aulas são cópias de modelos dos adultos, desenhos prontos, regras de conduta de como fazer uma aula de “educação artística”. “A falta de motivação é causada por características pessoais do aluno e contexto da escola”. (Revista do professor Nova Escola, pág. 14 no artigo S.O.S. sala de aula).

Se o aluno vem para uma escola sem vida, sem espaço, sem liberdade, de expressão, a desmotivação o levará ao fracasso ou ao abandono escolar. O artigo da revista citada acima ainda completa:

As motivações intrínsecas vêm do próprio aluno: à vontade de aprender e de buscar soluções para os problemas a escolha e a realização de tarefas que sejam atraentes e desafiadoras para ele. (Revista do professor Nova Escola, pág. 14 no artigo S.O.S. sala de aula).

A expressão artística não é algo do exterior extrínseco para o interior intrínseco, e sim do interior para o exterior. Nasce de dentro e surge para vencer desafios, preencher expectativas e criar novos horizontes. Mas isso é educação? Afinal, o que é educação?

Segundo Brandão, (1981, p.7):

Ninguém escapa da educação. 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 aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturaram a vida com educação.

Se a educação está presente cotidianamente em nossas vidas e a arte onde está? Também se presencia no cotidiano de cada um de nós. O que é arte?

Arte é todo tipo de trabalho que use a criatividade seja de forma consciente ou não para que se possa obter um bom resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que este trabalho está longe de encerrar as perguntas a respeito da importância da arte na educação, mas chegamos a conclusão de que para o bom funcionamento de uma aula de arte, o ideal é um ateliê com áreas livres para movimentação corporal, algumas mesas grandes e bastante luz.

E necessário também um armário para materiais comuns da classe, um lugar para secar os trabalhos dos alunos e lavatório de acesso fácil; A maioria das escolas não tem estrutura para suprir as necessidades dos alunos. Materiais simples como guache, cartolina, cola, tesoura, não parecem acessíveis a todas as crianças da turma.

As aulas de teatro, por exemplo, usam a imaginação da criança. A possibilidade de ajudar a professora ensina a criança a se organizar. Nunca devemos indagar a criança indiretamente sem sugerir o que ela desenhou, como por exemplo: Isso é um peixe? Mas perguntar-lhe simplesmente; O que você desenhou? Para que a criança se manifeste quando quiser. Estimular sempre sem exagerar nos elogios para a criança não repita sempre o mesmo trabalho deixando possibilidade de progredir graficamente de lado. A criança desde cedo (3 ou 4 anos) tenta imitar a escrita dos adultos. Na escola iniciam uma série de movimentos em gestos, trabalhos de artes, exercícios no papel, cuja finalidade é desenvolver seu adestramento manual que é um preparatório para a escrita.

Tais exercícios são chamados escriptográficos, grafa motores, exercícios de coordenação motora e também controle motor que preparam a direção correta para o movimento de escrever, assim como o controle da precisão necessária para uma boa caligrafia.

Ao mesmo tempo, esses exercícios, sugerem para a criança elementos que se parecem com a escrita adulta, que então começam a aparecerem em seus desenhos ora para representar uma ideia ou como simples ensaio isolado.

Ao atingir a idade escolar obrigatória, nota-se uma diminuição da produção pictórica, a escrita começa a concorrer com o desenho. Com a escrita vão surgindo nova possibilidade gráfica. Escrita e desenho então se misturam: a criança inscreve um texto no seu desenho, ou faz da escrita um jogo, usando o alfabeto como um pretexto para variações formais.

Assim a evolução gráfica contribui para a evolução da escrita. Para que a Arte faça seu papel e cumpra sua função na sociedade, de levar a criatividade, produzir recursos

financeiros, liberar talentos, criar meios economicamente e formas de produção e de exportação ao invés de importação de produtos estrangeiros, é preciso desempenhar desde cedo em nossas escolas a criatividade. Não é preciso ser doutor em Arte para saber ler suas entrelinhas.

Mas além da arte pela arte, podemos encontrar a arte/educação. Devemos lembrar que a palavra Arte, em maiúscula se refere à disciplina de Arte e arte em minúsculo, a qual falaremos mais no desenvolvimento deste estudo, se refere à criatividade que todos nós temos, umas bem trabalhadas, outras escondidas em meio a “traumas”, a atitudes negativas, a falsos elogios ou críticas desmedidas, comentários mal feitos, que impedem de fato o progresso de métodos educativos. Nossa proposta de Arte, não é a de transformar os alunos em Picassos, Da Vincis, Tarsilas, mas sim, a ideia de criar em nós professores, e em nossos alunos uma nova concepção do que é Arte deixando de enganar, usando o título de arte para aulas vazias utilizadas para preencher o tempo vago de outra aula mal planejada, ou de um passatempo na hora em que o cansaço da rotina incomoda. Embora tenha sofrido mudanças, o papel da arte tem tentado ser compreendido ao longo do tempo, sendo a arte vista como um meio pedagógico de ensino. Muitos veem a história da arte como um estudo simplificado da evolução ocidental, o assunto inclui todos os momentos históricos da Europa Ocidental, as pinturas da dinastia Tang, na China. Johann Joachim Winckelmann no séc.XVIII estabeleceu os fundamentos para o estudo da história da arte, porém, esse tipo de história só se tornaria acadêmico a partir de 1844, na Universidade de Berlim. (Wikipédia, p,1 26-06-09: 15:16 hs).

No séc. XX Erwin Panofsky rejeitou o formalismo de Wölfflin em seus estudos de iconografia. Ernst Gombrich foi figura importante nessa área, com sua popular divulgação da História da Arte (1950) e seu relativismo cultural. Em recentes estudos históricos de arte, a partir de 1980, houve uma valorização das ideologias de determinados grupos sociais como os estudos feministas, por exemplo. A visão de arte então segundo o site Artes br/15:50,24-06-09) seria:

“Um conjunto de procedimentos que utilizamos para realizar obras, e no qual aplicamos nossos conhecimentos. Se apresenta sob variadas formas como: a plástica, a música, a escultura, o cinema, o teatro, a dança, a arquitetura etc.

Pode ser vista ou percebida pelo homem de três maneiras: visualizadas, ouvidas ou mistas (audiovisuais), hoje alguns tipos de arte permitem que o apreciador participe da obra. O artista precisa da arte e da técnica para comunicar-se.”

A arte tem sua função social, quer seja: decorar, espelhar, ajudar, descrever a história, vê o mundo através da arte, o tempo, o modo, como foi feito descreve fatos históricos, sociais.

Exploradores, comerciantes, vendedores e artistas fazem com que a arte se espalhe pelo mundo em diferentes culturas, bem como o faz também a tecnologia e as técnicas modernas de divulgação.

Além de todo papel histórico/social da arte, dos desenvolvimentos que ela possibilita Moura (2004) revela que há um segundo objetivo, segundo Moura (2004, p. 19), para o ensino da arte: o de possibilitar ao aluno, de acordo com seu olhar e o seu conhecimento, o domínio de diferentes formas interpretativas do significado dos objetos.

Segundo Jose Contreras (1989 in Souza 2003, p. 3): ...o currículo diz respeito ao conjunto das decisões educativas para a escola. Deve ser entendido, como uma ferramenta conceitual que supõe sempre, de forma explícita ou tácita, uma resposta às perguntas: o que ensinar, como e por quê? Estamos muito acostumados aquele pequeno universo que nos oferecem quando recebemos nas nossas primeiras instruções como estudantes de professores, o giz e o quadro negro. Numa época em que ouvimos falar em reciclar é necessário a reciclagem artística utilitária, fazer dos objetos algo com boa imagem e com utilidade o máximo possível. A cultura se encontra nos grupos sociais, de uma forma ou de outra se faz presente. “Ao estudar sobre as culturas do povo brasileiro, busca-se que a criança amplie a noção de diversidade cultural, procurando compreender de que forma as sociedades estruturam-se em suas diferentes formas de manifestações. (Medeiros 2004, p. 44)”.

O estudo visa o conhecimento e a compreensão das culturas como criações humanas, ampliando a visão de diversidade cultural, que procura compreender de que maneira os grupos humanos se conhecem e reconhecem, nas suas diferentes formas de vida. Temos o privilégio, segundo o autor, de viver em um país, que possui a maior diversidade cultural do mundo.

Há aqui, um misto de tradições que se fundem festas populares, festas religiosas, folguedos e hábitos regionais que se realizam anualmente, e que podem facilmente transformar nossas aulas monótonas. “Considera-se cultura, não apenas o conhecimento da História da Arte, das Técnicas e o contato com os objetos consagrados como obras de arte, mas também, que é fundamental ao aluno, a exploração do universo das imagens, dos sons e dos movimentos participantes do nosso entorno, cartazes, programas de rádio e TV, arquiteturas, fachadas e outros...”. O contato com a cultura de outros grupos

estabelece relações entre o significado que possui para aquele grupo e para nós. Máscaras africanas, pinturas corporais indígenas, etc., são diferentes formas de linguagem, trazem diferentes significados, tem sentido para o povo ao qual elas representam. O conhecimento artístico envolve as seguintes questões: O que é? Uma pintura, uma canção, uma comédia, etc. Quem faz?

Quando? Onde? A arte evoluiu e evoluiu, existem períodos de evolução que marcam estilos e épocas, lugares, culturas... Como? Esta questão é referente a um determinado estilo, que inclui o conhecimento, a técnica de composição, o material utilizado, o modo de cada artista.

Nas Artes Visuais, organizamos “uma composição a partir da forma ou superfície, linha, cor, luz, e volume”, já na música, nos utilizamos dos seguintes elementos: “timbre, intensidade, densidade, duração e altura”, no teatro, “a representação é estruturada a partir da ação, do personagem e do espaço cênico” (Moura 2004, p. 18/19). Por quê? Relaciona-se ao sentido de determinado objeto na vida humana. A atividade artística inclui tanto a produção de desenhos, músicas, pinturas, coreografias, mímicas, gravuras, fantoches, etc., quanto a apreciação da produção cultural. (Tavares 2004, p. 19) O homem enquanto ser humano capta tudo ao seu redor. “Expressa o que tem de interior, de pessoal. Diante do mundo, da história e das pessoas, o homem é chamado a dar uma RESPOSTA: é chamado à COMUNICAÇÃO e à COMUNHÃO” (IESDE, 2003, p. 67).

Esta resposta humana é diferente da resposta dos outros animais, pois estes emitem “ecos”, já a resposta humana é consciente, original e pessoal. Por ser consciente de si o homem busca paralelamente: possuir-se, fixarse, definir-se; doar-se, sair de si, expandir-se... O ser humano é capaz de comunicar-se com outrem, é capaz de pensar e escolher suas atitudes e assim, de expressar de variadas maneiras. A comunicação surge desde que nascemos e é por meio dela que crescemos e nos renovamos.

O homem como ser aberto, “ser de relações”, busca à realização social, e, se torna pessoa se socializando com outras e transmitindo ideias, convivendo com opiniões e outras formas de expressões. (dança, teatro, artes plásticas, poesia, literatura, etc.);

A convivência faz a descoberta do outro, diz Marin Buber APUD IESDE, 2003, p. 68, descobrir e aceitar as diferenças enriquece nosso relacionamento com as pessoas. Conviver é descobrir o outro, desde que este esteja aberto a revelar-se, a expressar-se. Se o outro atende ao meu apelo abre-se um relacionamento a base de confiança. A comunicação com o outro pode ocorrer de diversas maneiras, artisticamente,

dialogicamente, etc. Para haver a comunicação é necessário decifrar o código do outro, sua forma de expressão.

Arte é comunicação. É expressão. Para ler uma obra de arte e estar alfabetizado visualmente e decifrar os códigos da linguagem artística é preciso: “conhecer... exige do apreciador um esforço de interpretação das formas simbólicas para percebê-las como a expressão de outro sujeito e como a mensagem a ser compreendida.” (Schilichtha, 2004. p. 79). A Arte deve respeitar os alunos, na liberdade de criar, o aluno deve respeitar a arte compreendendo todo seu papel social, educador, conscientizador, histórico.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 1981 Brasiliense. São

Paulo: SP, 116.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil e Glossário. Brasil-

Constituição 1988- Rio de janeiro FAE, 1989, 176 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do

Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais 2001. Ministério da Educação

Fundamental. Volumes: 8,9,10. Apresentação dos Temas Transversais e Ética-

Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Realidade brasileira-Freyre, Gilberto.Bloch: Fename,1980.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte. volume 6 2001, Brasília
MEC/SEF.

CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. 2. ed. São Paulo:
Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

D'AQUINO, Flavio. Artes Plásticas I: Biblioteca Educação é Cultura. Rio de
Janeiro: Bloch: FENAME, 1980.

LORENZATO, Sérgio. Por que não Ensinar Geometria? Educação Matemática
em Revista. Geometria.SBEM-Ano III- 1º Sem. 1995, p. 03-13

NEUWBERRY, Elizabeth. Os segredos da Arte. Àtica 2005 SP 1ª ed.

NEUWBERRY, Elizabeth. Como e porque se faz Arte. Àtica 2005 SP 1ª ed.

RAFFA, Ivete. Fazendo Arte com os Mestres. Escolar 2006. SP 160 p.

SCHILICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte. Artes Visuais e Música.
Curitiba: IESDE, 2004 p. 280.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, Referencial Curricular
Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto.
Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3. Conhecimento de Mundo

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Um Brasil para crianças, 3ª ed. São Paulo:

Global Universitária, 1988.



UM NOVO OLHAR PARA AS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL



VANESSA APARECIDA SILVA DOS REIS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (2016); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2019); Professor de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Maria Cursi, Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Fazenda da Juta.

RESUMO

A partir da publicação da lei 11.274/2006, mudando o ensino fundamental de oito para nove anos, as crianças iniciam o ensino fundamental aos seis anos. Este estudo faz parte de uma pesquisa, cujo objetivo é de analisar o espaço do brincar no primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo. É uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas a professores do primeiro ano do ensino fundamental e por meio de análise de documentos oficiais e legislação vigente. A pesquisa está pautada em autores atuais e da perspectiva crítica. No decorrer do trabalho, será apresentado o contexto histórico da criança, a importância do brincar, análise documental de dois documentos oficiais: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade e Referencial Curricular Municipal para a Educação Básica, procedendo à comparação dos mesmos no tema: como a criança virou aluno. Serão apresentados indícios da concepção dos professores entrevistados sobre as questões. Os dados preliminares indicam que o brincar e sua importância para a criança de seis anos, apesar de estar presente nos documentos de orientações para a ampliação do ensino fundamental, não se efetiva, pois existem outros fatores que ficam em evidências, como a apropriação do sistema de escrita, deixando assim o brincar reduzido e o aluno voltado à escolarização, perdendo assim a linguagem mais importante que é o brincar.

Palavras-chave: Ensino fundamental de Nove Anos, Concepção de criança; Brincar.

INTRODUÇÃO

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

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como o brincar e a brincadeira têm sido tratados no primeiro ano, permitindo uma continuação no percurso da criança, visto que, antes da alteração da lei em 2006, as crianças frequentavam a educação infantil e seus direitos eram respeitados.

O conceito de infância é abordado de maneira dinâmica, pois no decorrer dos séculos ele vai mudando. Deixa-se claro, que a infância e a criança serão vista de acordo com os interesses da sociedade na qual está inserida. Apoia-se na ideia de Vygotsky, ressaltando a importância do brincar e da brincadeira no desenvolvimento da criança.

Entender como o brincar aparece dentro do tempo e do espaço escolar, ainda há dentro das ideias e práticas educativas institucionais, um olhar diferente, quando a criança está na Educação Infantil, necessita do brincar e quando está no Ensino Fundamental, necessita do estudar.

Ressaltando ainda que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a questão da ludicidade foi contemplada, enquanto que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, ela nem se quer é mencionada.

Assim, entre o discurso e a prática, o tempo e o espaço do brincar vão sendo reduzidos para que nossas crianças se tornem estudantes.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida adotou a metodologia qualitativa que pressupõe o contato direto do observador com o ambiente. Sua função é apreender o caráter multidimensional dos acontecimentos em seu ambiente, captando os diferentes significados de experiências vividas, o que auxilia no entendimento da relação entre o indivíduo e seu contexto.

Desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. Foram acompanhadas quatro turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Os participantes da

pesquisa foram os/as alunos/as das referidas turmas e cinco docentes que nelas atuam, sendo uma de educação física e quatro professoras regentes ou polivalentes.

Para a coleta de dados foram utilizadas observações do cotidiano escolar, que eram compostas por aulas com as docentes de sala e com docentes especialistas de educação física.

A coleta de dados ocorreu no transcorrer de todo ano de 2016. De acordo com as observações, as docentes regentes não apresentaram como prática a adoção de situações que permitiam o brincar das crianças, seja para situações de fruição ou com intenção pedagógica. Os ambientes das escolas também não propiciavam a realização de atividades de brincar, uma vez não apresentava adaptações no espaço físico visando atender a entrada das crianças menores.

A maioria das queixas das professoras era em relação à cobrança em relação ao domínio do sistema de escrita e cálculos.

CONTEXTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA

CONCEITO DE INFÂNCIA

Infância é o período de crescimento que vai do nascimento à puberdade, ou seja, do zero aos doze anos de idade.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, considera-se como criança a pessoa com até doze anos incompletos, enquanto que entre os doze e dezoito anos encontra-se a adolescência.

Etimologicamente, a palavra "infância" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

Segundo Kramer (2007), as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização das sociedades. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira.

INFÂNCIA NA IDADE MÉDIA

Na Idade Média não existia um sentimento de infância que distinguísse a criança do adulto, sendo considerado um adulto em miniatura, executando as mesmas atividades dos mais velhos. A infância era vista como um estado de passagem para a vida adulta. A sobrevivência era difícil, pois as crianças não tinham tratamento diferenciado e adequado. O importante era a criança crescer rapidamente para poder participar do trabalho e de outras atividades do mundo adulto. A partir dos sete anos de idade, as crianças eram colocadas em famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos. O dono da casa era considerado mestre e a criança aprendiz.

“A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que eles tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a casa dos amos e senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem”. (Ariès, 2006, p.158)

Os colégios estavam reservados a um pequeno número de clérigos e eram frequentados por estudantes de todas as idades. Ensinavam-se letras latinas e ao mestre, limitava-se à transmissão de conhecimentos.

INFÂNCIA NA IDADE MODERNA

Nos contextos da Revolução Industrial, do Iluminismo e da Constituição dos Estados laicos, aparecem os registros das primeiras iniciativas de atendimento à infância. São “refúgios” ou “asilos”, que abrigavam crianças, filhas de mães operárias.

No período de transição do feudalismo para o capitalismo ocorreram, na Europa Ocidental, alterações nas relações sociais que tiveram reflexos na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. A criança tornou-se fonte de alegria; redobraram-se os cuidados e as atenções. Já no início do século XVII, a paparicação foi considerada algo prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Por isso, foi proposta a

educação e moralização dos pequeninos com o objetivo de torna-los, mais tarde, pessoas honradas, e homens racionais incumbindo aos colégios essa tarefa.

A criança deixa de ser divertida e agradável e torna-se educável. Foi criado um traje especial onde cada um começou a se trajar de acordo com sua idade e condição social.

Até a metade do século XVII, a primeira infância ia até os cinco ou seis anos. Aos sete anos, já se podia ir para o colégio. Mas, a partir da segunda metade do mesmo século, observa-se o cuidado com a precocidade. O começo da idade escolar foi adiado para os dez anos, o que prolongava a primeira infância, sob a justificativa pela fraqueza e incapacidade dos meninos.

O ensino só foi levado às meninas, a partir do século XVIII e criou-se um ensino para o povo e outro para as classes burguesas e aristocráticas, iniciando assim a discriminação social no sistema educacional.

INFÂNCIA NO BRASIL

Em fins do século XIX, os índices de mortalidade infantil não eram vivenciados com muito sofrimento devido à identificação da criança morta ao “anjinho”, puro e intocado pelo pecado, sendo válida tanto para o branco quanto para o negro.

A idade de cinco a seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança escrava. Dos seis aos doze anos, ela aparece desempenhando pequenas tarefas e depois dos doze anos, meninos e meninas eram vistos como adultos no que se refere ao trabalho e à sexualidade.

A roda recebia crianças de qualquer cor, mas seus usuários eram geralmente os filhos de escravas, pois os proprietários não se responsabilizavam pelos encargos da criação da prole de seus escravos e ainda utilizavam as escravas como amas-de-leite, trabalho este que não permitia a permanência dos filhos delas perto. A partir da segunda metade do século XIX, essa prática tornou-se alvo de críticas do movimento abolicionista e do movimento higienista: os médicos deixavam uma única opção segura para a mãe que era amamentar seu próprio filho, ficando a escrava ou ex-escrava responsável somente pelo serviço doméstico. Em 1871, a Roda começa a ser menos utilizada e surge um novo problema, pois, não se sabia o que fazer com os filhos das escravas. Surgem então, as primeiras creches brasileiras que foram implantadas por médicos com a ajuda das mulheres burguesas, visando o atendimento dos filhos dessas trabalhadoras domésticas.

A CRIANÇA FRÁGIL

No final do século XVIII ocorreu na Europa, a Revolução Industrial que marcou o início da consolidação da sociedade capitalista, dominada pela indústria, ciência, tecnologia e pelo trabalho assalariado.

A criança tornou-se alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação ulterior. Foi instituído o ensino primário às classes populares que tinha um ciclo de pequena duração e exclusivamente prático com o intuito de formar mão-de-obra.

Com a burguesia e a aristocracia, instituiu-se o ensino secundário que privilegiava a formação de eruditos, pensantes e mandantes e, conseqüentemente, sucessores dos grupos hegemônicos. Ainda para a burguesia, foi difundido o ensino superior nas universidades ou grandes escolas.

A sociedade capitalista, através da ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, apolítico, acrítico, fraco e incompleto, um ser economicamente não produtivo que o adulto tem que alimentar e proteger. Esta concepção de infância escamoteia e trata como um fato natural à subordinação da criança em relação ao adulto e em relação à própria sociedade. Na sociedade capitalista, o conceito de infância está intrinsecamente vinculado à inserção social da criança na sua classe, no seu contexto político e econômico, e esses modos completamente diferentes de vida e inserções sociais, refletem-nos diferentes graus de valorização da infância pelo adulto. E são a partir das condições objetivas, das condições econômicas, sociais, políticas e culturais que a criança pode ser analisada.

A CRIANÇA NA ATUALIDADE

Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna. A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança).

As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, neste mesmo período, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância. As ideias de Charlot (apud Kramer, 2007) favoreceram compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural.

Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget - revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância.

“Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância”.(Kramer,2007,p.15)

A referida autora ressalta que atualmente vivemos um grande paradoxo: por um lado, temos um vasto e complexo conhecimento teórico sobre a infância, mas por outro, encontramos dificuldades para lidar com populações infantis. E aponta também uma questão que tem inquietado alguns pensadores: estará a infância desaparecendo?

Postman (1999) aponta alguns indícios que confirmam o desaparecimento da infância, uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a ideia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância.

Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado o direito de brincar, de não trabalhar.

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A ideia de infância moderna foi

universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos".
(Kramer, 2007,p.15)

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo estudos da Psicologia baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, que tem em Vygotsky (2007) um dos seus principais representantes, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Para Borba (2006), tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa ideia, Vygotsky compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem.

Como ressalta Machado (2003, p.37):

“Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda”. (Machado, 2003, p.37)

Como afirma Borba (2006), a imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”.

Vygotsky (2007) defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas.

A brincadeira de faz-de-conta estimula a capacidade de a criança respeitar regras que valerá não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, pois através da escolha dos papéis terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira.

É assim que cabos de vassoura tornam-se cavalos e com eles as crianças cavalgam para outros tempos e lugares; pedaços de pano transformam-se em capas e vestimentas de príncipes e princesas; pedrinhas em comidinhas; cadeiras em trens; crianças em pais, professores, motoristas, monstros, super-heróis etc. (Borba, 2006).

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vygotsky 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” (2007, p.122). Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

Portanto, pode-se concluir que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida.

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura.

Para a referida autora, brincar é uma atividade que, ao mesmo tempo, identifica e diversifica os seres humanos em diferentes tempos e espaços. É também uma forma de ação que contribui para a construção da vida social coletiva.

Para as crianças, a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os outros sujeitos, adulta e crianças, e com os objetos e a natureza à sua volta. Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação sociais tipicamente humanas e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

A brincadeira, por sua vez, cria laços de solidariedade e de comunhão entre os sujeitos que dela participam e também assume importância fundamental como forma de participação social.

Brincar é, portanto, uma importante experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que amplia os conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E O PAPEL DA BRINCADEIRA

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Elas produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). Por isso, não formam uma comunidade isolada, mas, fazem parte de um grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento (Kramer, 2007).

E por situar-se nesse contexto histórico e social, as crianças acabam por incorporar a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros – adultos e crianças.

“(...) a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os

sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação sociais específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo”.(Borba, 2006, p.39)

Brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. As crianças brincam isso é o que as caracteriza (Kramer, 2007). Para ilustrar essa afirmação, devemos atentar que mesmo antes do brincar com os objetos, vem o brincar consigo mesmo e com as pessoas. O brincar com o corpo é descoberta. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas à descoberta do eu corporal: lidar com o seu corpo é uma grande e importante brincadeira das crianças (Machado, 2003).

O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm (Borba, 2007).

Ela acrescenta ainda que: “No brincar, a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo e lendo poesias, exercendo sua religião” (p.22).

A autora ressalta que o brincar é uma linguagem e que para explorar, descobrir e apreender a realidade, paradoxalmente a criança se utiliza do faz-de-conta e das brincadeiras. Brincando, ela aprende a linguagem dos símbolos e entra no espaço original de todas as atividades sócio-criativo-culturais.

*“Faz-de-conta” surge quando a criança está apta a simbolizar: dizendo algo de outra maneira, “fazendo poesia”. “Do mesmo modo que os sonhos, as brincadeiras também servem à auto revelação bem como, à comunicação com níveis mais profundos, inconscientes, arquetípicos”.
(Machado, 2003,p.26)*

Desta forma, a criança na brincadeira se apropria de elementos da realidade imediata, atribuindo-lhes novos significados. Por isso, toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

A criança que brinca, está não só explorando o mundo ao seu redor, mas também, comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira e que será o de suas futuras atividades culturais.

Borba (2006) assinala que essa influência pode ser tanto pelo contexto físico do ambiente, a partir dos recursos naturais e materiais disponíveis, como também pelo

contexto simbólico, ou seja, pelos significados preexistentes e partilhados pelo grupo de crianças.

Todos esses elementos externos à brincadeira, localizados na escola, na família, no bairro ou na mídia televisiva, entre outros espaços propiciadores de experiências sociais e culturais, são reinterpretados pelas crianças e articulados às suas experiências lúdicas. A partir daí geram-se novos modos de brincar. A televisão, por exemplo, é um elemento externo de grande influência hoje, mas é preciso salientar que suas imagens e representações não são simplesmente imitadas pelas crianças, mas recriadas a partir de suas práticas lúdicas.

Para Pereira e Santos (2008), a televisão não só transformou a cultura, a política e o cotidiano das pessoas como também criou novos hábitos e comportamentos, propondo identidades e linguagens, acelerando o ritmo entre produção e consumo,

Sendo uma das principais difusoras de informações. É a mídia que se tem maior acesso sendo possível até afirmar sua participação nos processos de socialização e subjetivação infantis.

Porém, essas transformações trazem como pano de fundo as mudanças econômicas e culturais do mundo capitalista que migra de uma lógica centrada na produção e no trabalho do adulto, para a lógica do consumo, em que a criança na condição de consumidora, já está inserida mesmo antes de nascer. O mercado está cada vez mais atento ao público infantil, grupo que tem por linguagem singular a brincadeira, onde o real e o imaginário/fictício se entrelaçam.

O que a criança assiste oferece conteúdo para suas brincadeiras, não de forma natural, mas na medida em que pode ser incorporada na cultura lúdica da criança. Isto se dá porque a cultura lúdica da criança, estrutura complexa e hierarquizada, é constituída de costumes lúdicos e brincadeiras (conhecidas, disponíveis, individuais, tradicionais, universais, geracionais, etc.) e, também, de uma estrutura simbólica e de representações, sempre imersas no contexto mais amplo da realidade cultural em que a criança está inserida (Pereira e Santos, 2008).

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo, contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo.

Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e se desenvolvem das promessas e do mal estar dessa mesma

cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos, de nossa presença e silêncio, de nossas certezas e dúvidas.

Com a evolução da cultura lúdica surgiram novos brinquedos. E foram por esses brinquedos que as brincadeiras de rua foram substituídas. Os brinquedos eletrônicos se fazem mais atraentes. E com o decorrer dos dias, a variedade dos brinquedos se torna maior. Exemplo disso pode ser comparado às crianças de gerações passadas que não estavam expostas a tantas mudanças que levam as crianças de hoje a uma espécie de insanidade e insatisfação permanentes, pois fica cada vez mais difícil acompanhar o ritmo do brinquedo ou do jogo que está na moda, tal sua agilidade, versatilidade e fugacidade (Ketzer, 2003).

As brincadeiras de rua estão tão esquecidas que muitas crianças nem mesmo as conhecem. Como ressalta Postman (1999, p.18) “(...) as brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas das nossas cidades, também estão desaparecendo. (...) Os jogos infantis, em resumo, é uma espécie ameaçada”. Tendo em vista que na sociedade em que se vive em uma era de avanço tecnológico jamais visto, estes tipos de brincadeiras não passam de mais um referencial e uma nostalgia para quem viveu a época em que era um hábito comum e prazeroso (Abramovich, 1983).

Acredita-se também que o alto índice de violência das grandes cidades privou muitas crianças de brincarem nas ruas. O trânsito dos carros aumentou, a velocidade em que percorrem as ruas também se tornou elevada. Os ataques repentinos dos traficantes contra os cidadãos civis e militares. Todos esses fatores influenciaram para que o espaço do brincar se tornasse reduzido.

As novas tecnologias, as novas formas de se comunicar através de brincadeiras com jogos eletrônicos e as comunicações online via internet são novos meios de comunicação geniais para a evolução humana. Mas cabe reconhecer que assim como vem ampliando a capacidade de interação social de forma virtual, vem também reduzindo essas capacidades presencialmente.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Nas Diretrizes e Bases para Educação Infantil exposta no Parecer CNE/CEB 022/98, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998 e

na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) publicada em 1996, a criança é considerada um ser de direitos e o brincar configura-se como um deles.

O RCNEI (Brasil, 1998) concebe o brincar como fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois, através dele a imaginação, socialização, imitação, atenção, memória, regras e papéis sociais são estimulados. Nos objetivos destinados a faixa etária de seis anos, bem como nos conteúdos descritos para a educação infantil, o brincar aparece especificamente. De acordo com o referencial:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas aos brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p.27).

Portanto, as brincadeiras e os momentos de brincar devem ser atividades permanentes nas rotinas, ou seja, elas devem acontecer com frequência regular no cotidiano escolar.

A criança de seis anos estava sendo atendida pela educação infantil, brincar estava previsto em seu currículo e era um direito garantido pelos documentos oficiais, no entanto, sabendo que esta criança agora já não frequenta a educação infantil e sim o ensino fundamental, este direito de brincar continua existindo? Os documentos, voltados para a escola de nove anos, que constituem o atual currículo prescrito, em âmbito federal e em âmbito municipal consideram o brincar com a mesma importância e espaço que a educação infantil?

Martinati e Rocha (2011) defendem que a transição da educação infantil para o ensino fundamental deveria garantir a continuidade do processo educativo que está em curso, no entanto conforme afirmam as autoras, o que ocorre é uma brusca mudança, onde o brincar presente na educação infantil dá lugar ao estudar, foco do ensino fundamental.

Martinati e Rocha (2011) defendem que a transição da educação infantil para o ensino fundamental deveria garantir a continuidade do processo educativo que está em curso, no entanto conforme afirmam as autoras, o que ocorre é uma brusca mudança, onde o brincar presente na educação infantil dá lugar ao estudar, foco do ensino fundamental.

Um estudo realizado por Correa (2008) discute os direitos da criança de seis anos, no mesmo a autora ressalta entre outros, o direito à brincadeira e questiona sua viabilização no ensino fundamental, afirmando que os espaços das escolas não colaboram para brincá-lo, faltam parques, materiais, as salas são apertadas, além disso, o fato da organização do

ensino fundamental apresentar quatro ou cinco horas de aula com quinze minutos de intervalo revela como a organização da educação infantil e do ensino fundamental se diferem. Neste sentido a autora considera necessário que a infraestrutura, os espaços e tempos das escolas sejam modificados e repensados para o atendimento do ensino fundamental de nove anos, pois, se quando as crianças de seis anos estavam nas instituições de educação infantil este direito era a elas garantido, agora, que estão no ensino fundamental não precisam mais ter acesso à brincadeira, o que mudou?

Se tomarmos como parâmetro a criança de seis anos – mas não apenas ela, já que as crianças não “amadurecem” com sete – devemos ter em vista algumas de suas características peculiares: a importância do brinquedo e da brincadeira para elas, bem como as condições de aprendizagem em face de seu desenvolvimento, seu vínculo familiar e, como decorrência disso tudo, a necessidade de estratégias de ensino que se coadunem com tais características. (CORREA, 2008, p. 13)

Nos documentos divulgados pelo MEC sobre o ensino de nove anos, observa-se uma forte preocupação em “orientar” os sistemas escolares que ao programarem a ampliação, revejam, reformulem os currículos e as propostas pedagógicas, a fim de que as peculiaridades da criança de seis anos sejam consideradas, uma delas é o brincar.

Para tanto, no documento de orientação do MEC sobre implementação do ensino de nove anos, há um estudo realizado por Borba (2007) que trata tanto da importância da atividade do brincar, como de seu espaço na escola.

De acordo com a autora o brincar é marcado pela continuidade e pela mudança. Com relação à continuidade, Borba (2007) ressalta que a criança está inserida em um contexto cultural e social e ao brincar ela reproduz esta realidade. Do ponto de vista da mudança, a autora afirma que a experiência do brincar é também inovadora, pois a criança não somente reproduz sua realidade, mas imprime nesta o seu olhar, a sua criatividade, o seu reinventar. Portanto, nas brincadeiras e nas diversas situações do brincar estão presentes o conhecimento cultural, através do contexto em que se vive e também a individualidade do ser, expressa em sua singularidade e nas formas próprias de vivenciar e relacionar-se com o mundo.

Borba (2007, p.42) ainda ressalta que brincar como experiência cultural e humana não é importante apenas no início da infância e sim durante toda a vida, “portanto deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação”, pois possibilita a construção da identidade do sujeito enquanto ser social pertencente a um grupo e como homem com suas individualidades.

Estas reflexões estão presentes no documento de orientações do MEC (2007), portanto, refletem e reforçam a intenção de que os sistemas de ensino se preocupem em reformular seus currículos do primeiro ano contemplando o brincar. No entanto, Correa (2008) traz uma importante crítica a este documento elaborado pelo MEC, onde diz que estas discussões e debates a fim de rever o currículo, de fato não ocorreram e não ocorrem nos sistemas de ensino:

Aliás, deve-se lembrar de que esta parece ser uma regra em nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de transição (CORREA, 2008, p.7).

Conforme Correa (2008) o documento de orientações, apesar de demonstrar preocupações importantes, são orientações, ou seja, o MEC não faz um trabalho de formação e de investimento financeiro direto aos sistemas, sendo assim as alterações em curto prazo são poucas ou nenhuma. São nos municípios, com seus respectivos sistemas de ensino, que o ensino fundamental de nove anos tem sido implementado, portanto, são neles que estão os professores e os alunos que de fato concretizam o currículo.

Para confirmar ou não a crítica feita por Correa (2008) analisou o Referencial Curricular de Educação Básica Municipal (REC) a fim de verificarmos o currículo do primeiro ano do ensino fundamental no que diz respeito ao brincar e a brincadeira.

ANÁLISE DAS DOCUMENTAÇÕES

REFERENCIAL CURRICULAR DO MUNICÍPIO

Este documento ao qual nos referenciaremos como REC, formulado em meados de 2006 e revisto em 2007, chegou aos professores em 2008, portanto, nesta ocasião todos os documentos do MEC citados neste estudo já haviam sido publicados, inclusive o estudo realizado por Borba (2007) que faz parte dos documentos voltados para a implementação do currículo prescrito. No entanto encontramos nas referências do REC apenas um documento do MEC relativo ao ensino de nove anos que trata das orientações gerais, publicado em 2004, anterior à lei de 2006.

A questão do brincar aparece timidamente em alguns pontos do REC. O primeiro deles é no item que fala sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos, para tanto, o documento utiliza as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (CNE/CEB,

Parecer nº 22/98), justificando a necessidade de se rever a proposta pedagógica do ensino fundamental:

Propostas pedagógicas que considerem a criança como ser completo e indivisível promovendo práticas e cuidados à integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguístico e social. Brincar, sentir, expressar-se, relacionar-se, mover-se organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se é partes do todo de cada indivíduo (...) tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação realizem-se de modo prazeroso e lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcance das ações das crianças e dos adultos deve ser contemplado (SME, 2007, p.27).

A importância do trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos, tratando da educação infantil, o que os parece um tanto incoerente, pois se o documento foi formulado prevendo o ensino de nove anos, as crianças de seis anos deveriam ser contempladas no ensino fundamental.

No entanto, neste item são expostos vários objetivos e metas da educação infantil entre os mesmos o brincar. Inclusive na rotina diária da educação infantil existe ou está prevista a “hora da brincadeira” (SME, 2007, p.87).

Ainda neste mesmo tópico há um subitem relacionando os tipos de brincadeiras e sua importância como: jogos de ficção ou faz de conta, jogos de exploração e jogos de movimento, todos baseados no RCNEI.

No currículo do primeiro ano propriamente dito, que está disposto no documento em formato de um quadro com competências, habilidades e procedimentos que devem ser desenvolvidas em cada ano, observamos pouquíssimas referências ao brincar. Especificamente nenhuma competência, habilidade ou procedimento, apenas algumas citações utilizadas em habilidades de outras áreas.

O REC estabelece como uma das competências expressar-se com autonomia, para que esta seja alcançada, o documento define como habilidade: “Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nos jogos/brincadeiras e jogos/dança e demais situações de interação” (SME, 2007, p.146.). E como procedimento: “Conviver com situações competitivas, por meio de jogos com e sem

regras, gincanas educativas, olimpíadas, etc. [...] participando de jogos” (SME, 2007, p.145.).

Outra competência é compreender as relações de convivência cuja habilidade pretendida é “conhecer as regras e suas implicações em jogos e brincadeiras” (SME, 2007, p.133 - 152). Estas citações nos revelam que o brincar e a brincadeira estão presentes no REC apenas como recurso de ensino para atender a outras áreas e de maneira bastante restrita, sem especificações sobre o espaço e demais condições necessárias para que a atividade aconteça. Ao falar sobre as práticas que envolvem a brincadeira, Borba (2007) discute que muitas propostas pedagógicas trazem o brincar como instrumento para o ensino de conteúdos, como por exemplo, canções e músicas que ajudam a memorizar informações ou ideias matemáticas.

A autora afirma que tais estratégias são importantes e contribuem para o ensino e aprendizagem, propiciando interações das crianças com os conhecimentos de maneira prazerosa, no entanto, “quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido da brincadeira e, muitas vezes, até mesmo seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos” (BORBA, 2007, p.43).

Para ser brincadeira, na concepção de experiência cultural, é preciso “ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados, permitindo à fantasia, a criatividade, as escolhas, as descobertas e até os conflitos” (BORBA, 2007, p.43). No tópico seguinte, apresentamos como os professores articulam o currículo prescrito no REC, com sua prática, e que importância dá ao brincar em turmas do primeiro ano. Para tanto analisamos as entrevistas realizadas com professores.

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O ensino obrigatório, previsto por lei para um período determinado da infância e juventude, tem sido uma das estratégias adotadas por diversos países para viabilizar o exercício do direito à educação a todos os segmentos da sociedade (PINTO e ALVES, 2010). Em 2006, foi aprovada a lei nº 11.274, que ampliou a obrigatoriedade do ensino fundamental para nove anos de duração, a partir dos seis anos de idade, com validade a partir de 2010.

Entretanto, o direito à educação não deve ser compreendido apenas como a garantia de uma vaga na escola, e sim em seu aspecto mais amplo de garantia de oferecimento das condições para que todos possam “cursar uma escola com boas condições de

funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico” (ARELARO, 2005, p. 1040).

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação e na documentação legislativa relativa à implantação do ensino fundamental de nove anos é que esta política pública garantiria a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos de idade. De acordo com o MEC, boa parte das crianças de famílias de classe média ou alta já se encontrava na escola com seis anos. Assim, acreditava-se que a ampliação do ensino fundamental e a obrigatoriedade aos seis anos de idade asseguraria o direito à educação, principalmente de crianças das classes mais desfavorecidas.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado por meio da Emenda Constitucional nº. 14 de 1996 desencadeou-se um movimento de antecipação da idade de entrada das crianças no ensino fundamental, com vistas a usufruir dos recursos desse fundo. Segundo Guimarães e Pinto (2001), ao priorizar o financiamento do ensino fundamental, o Fundef desestimulou o financiamento da educação infantil, já que os municípios eram obrigados a investir, pelo menos, 60% dos recursos da educação no ensino fundamental (GUIMARÃES e PINTO, 2001). O ingresso no ensino fundamental aos seis anos de idade encontrava amparo legal na LDB (Art. 87), que possibilitava o ingresso aos seis anos, desde que houvesse vagas, ficando a decisão a cargo dos municípios e estados. Assim, a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental e a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, que ocorreram em algumas redes de ensino antes mesmo das Leis Federais nº. 11.114/05 e nº. 11.274/06 podem também ser compreendidas no marco dos efeitos do Fundef.

A Lei nº 11.114, aprovada em 2005, alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Esta lei, no entanto, não estabelecia a ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Uma vez que a Lei 11.114/05 apenas incluiu a criança de seis anos no ensino fundamental sem ampliar o ensino fundamental para nove anos, presume-se que a intenção com esta lei era tão somente ampliar a possibilidade de utilizar os recursos provindos do Fundef, visto que os municípios encontravam dificuldades em ampliar o atendimento na educação infantil, sem poder contar com a contribuição dos recursos do Fundef (ARELARO, 2005; ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011). Como afirma Arelaro (2005), alguns especialistas entendem ainda que a proposta constante do PNE-2010 para ampliação do

ensino fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade também responde a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais.

Finalmente, em seis de fevereiro de 2006, ganha respaldo legal a política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a aprovação da Lei nº 11.274. Esta lei alterava a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da LDB, e previa que a implementação do ensino fundamental de nove anos nos municípios, estados e o Distrito Federal deveriam ocorrer até 2010.

De acordo com o MEC a lei surge em um momento em que vários sistemas de ensino estaduais e municipais já organizavam o ensino fundamental com nove anos de duração, uma vez que a legislação “abria brechas” para tal (BRASIL, 2004a). Conforme é afirmado no documento, o Ministério da Educação realizou estudos e pesquisas nos Estados e Municípios brasileiros que já adotavam o ensino fundamental com duração de nove anos por iniciativa própria, o que contribuiu para subsidiar a elaboração dos documentos orientadores dessa política pública. Estes documentos apontam para a necessidade de debate e reorganização do currículo tradicional da escola, dentro de um movimento de renovação pedagógica. Além disso, ressaltam a importância da ludicidade no trabalho com a criança de seis anos, afirmando que, com a inclusão das crianças de seis anos e ampliação do ensino fundamental, “não se deve impor a seriedade e o rigor de horários de atividades de ensino para esta faixa etária” (BRASIL, 2006a, p. 4).

Conforme é afirmado em documentos oficiais, o ensino fundamental de nove anos deveria envolver uma reorientação do currículo e uma readequação das escolas, para que fossem estruturalmente capazes de receber os novos alunos, e pedagogicamente aptas a educá-los de forma mais democrática, justa e igualitária (BRASIL, 2004a). Para isso, seria necessário reorganizar toda a escola, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades e direitos das crianças de seis anos (BRASIL, 2004a).

Esta nova estrutura de organização dos conteúdos é de grande importância, pois incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental sem criar mecanismos que atendam as suas necessidades e que possibilitem a permanência e aprendizado alunos pode significar um desrespeito à infância (FLACH, 2009). Também é preciso que os educadores conheçam a criança de seis anos, para que saibam respeitar suas características psicológicas, motoras, cognitivas e sociais, necessitando, para isto, de uma boa formação voltada a estes propósitos (PEREIRA e BONFIM, 2009). Segundo Flach (2009), se na prática escolar a ampliação do ensino fundamental representar apenas uma antecipação

da alfabetização, pode implicar na supressão de um importante trabalho realizado na educação infantil, que focaliza o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social.

Em face desse cenário, surgiu à necessidade de realização de pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos para analisar a forma em que se deu a sua implementação e seus efeitos nos estados e municípios. Foram realizados diversos estudos sobre a temática, que se utilizou de variados olhares e focos de estudo: os documentos do Ministério da Educação, o processo de implantação nos municípios, a visão dos professores, de gestores, de pais e de alunos, entre outros. Com o volume considerável de pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos, tornou-se possível e necessário traçar um panorama mais abrangente sobre a implantação desta política, considerando esse universo de estudos já realizados. Portanto, o presente trabalho teve como objetivo analisar os resultados encontrados pelas diferentes pesquisas sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como discutir as possíveis contribuições e problemas gerados com esta política a partir dos resultados dessas pesquisas.

DEFINIÇÃO DAS DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Conselho Nacional de Educação, cumprindo suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente (LDB 9.394/96, Art. 9º, Par. 1º), vêm elaborando diretrizes e orientações, que devem ser observadas pelos sistemas de ensino, para a reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Reiterada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no exercício de suas atribuições, a saber:

- art. 8º, § 1º, da LDB: Caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

Art. 9º, § 1º, da LDB: A União incumbir-se-á de: [...]: inciso I, § 1º: Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente.

As normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, editadas até ano de 2008, são:

- Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 6/2005): Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005: Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

- Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005: Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.

- Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006: Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006

- Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007): Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008: Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir

dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressaltam os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação.

PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental. Cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate. O plano adotado pelo órgão executivo do sistema é regulamentado, necessariamente, pelo respectivo órgão normativo. Portanto, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação precisam se articular.

No Plano de Implementação do novo Ensino Fundamental é imprescindível conter, por exemplo:

- estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental;
- planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental;
- estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica;
- redimensionamento do espaço físico;
- reorganização do quadro de professores, quando necessário;
- formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação;
- adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos;
- adequação e aquisição de material didático-pedagógico;
- garantia de transporte e merenda escolar;
- reorganização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação;
- processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos).

As orientações normativas e pedagógicas para a construção do referido plano encontram-se nos Pareceres nº 06/2005 e 04/2008 e nos documentos do MEC referentes ao programa de implantação do ensino fundamental de nove anos.

O Regimento escolar é o instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contém um conjunto de normas e definições de papéis, devendo ser um documento claro, de fácil entendimento para a comunidade, traduzindo as construções e os avanços nela produzidos. Portanto, considerando a reestruturação do Ensino Fundamental, é imprescindível a reformulação do Regimento Escolar.

Os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a determinados fins e objetivos do processo educacional, tais como:

- a) promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
- b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;
- c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;
- d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir.

CURRÍCULO

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola (Parecer CNE/CEB nº 4/2008).

Portanto, um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo. À palavra currículo associam-se distintas concepções. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

- a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, novas DCN para o Ensino Fundamental em discussão no CNE);
- b) as áreas do conhecimento (LDB 9394/96 – art. 26, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental);
- c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (LDB 9394/96 – art. 26);

d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 18/2005);

e) as diversas expressões da criança (Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);

f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);

g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica organizou dois documentos de orientação pedagógica, com o objetivo de subsidiar a discussão sobre currículo escolar.

No ano de 2007, as escolas públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal que, no Censo Escolar 2006 declararam ter ampliado o ensino fundamental para nove anos de duração receberam a publicação “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade”.

AS ESCOLAS E OS DOCENTES ESTÃO PREPARADOS?

FORMAÇÕES DOS PROFESSORES

Apesar das preocupações expressas nos documentos do Ministério da Educação em qualificar o professor para o trabalho com o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, os estudos evidenciaram a precária formação dos professores e a falta de planejamento para sua oferta. De forma geral, os cursos abordam especificamente a proposta do ensino fundamental de nove anos, sem oferecer subsídios teóricos para trabalhar novas concepções de criança, de infância, de ludicidade e de alfabetização e letramento, sem instrumentalizar o professor para novas práticas previstas na proposta do ensino fundamental de nove anos, e sem promover espaço para debater a política.

O caráter apenas informativo dos cursos de formação, sem abertura para participação dos professores nas decisões, é também relatado pelas pesquisas. O trabalho feito por

Jacomini, Rosa e Alencar (2012), cujo objetivo foi analisar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Diadema, contou com dados de observações e entrevistas com 43 alunos de primeiro ano, 14 pais desses alunos, seis professoras do primeiro ano, quatro gestores escolares, dois membros do Conselho de Escola, dois representantes da Secretaria Municipal de Educação e um representante do Sindicato dos Funcionários da Prefeitura de Diadema, totalizando 72 sujeitos. O estudo revela que tanto os profissionais da educação quanto a comunidade escolar afirmaram não ter participado de discussões sobre o ensino fundamental de nove anos, sendo apenas informados sobre as mudanças. Foram realizados pela Secretaria Municipal de Educação três seminários com os professores e gestores que, no entendimento destes, tiveram caráter apenas informativo e ainda foram insuficientes para o entendimento sobre como trabalhar com as crianças de seis anos. Esta ausência de uma preparação específica do professor para o novo arranjo do ensino fundamental é preocupante, pois “a formação do professor tem implicação direta na prática pedagógica, e se ele não recebe estudo adequado, não é capaz de assegurar o seu conhecimento, tampouco terá condições de realizar esse trabalho em sala de aula” (MOYA, 2009, p. 144).

ESPAÇOS ESCOLARES PARA CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As pesquisas empíricas analisadas apontam para a necessidade de maiores investimentos e mobilização de recursos para realizar as modificações necessárias à implantação do ensino fundamental de nove anos. De uma forma geral, os estudos apontam que, embora algumas modificações tenham sido feitas, estas não foram significativas, e o ambiente escolar continua inadequado para as crianças de seis anos.

As pesquisas apontam que embora muitas escolas tenham adequado o mobiliário e o espaço escolar ao tamanho das crianças pequenas, ainda é comum observar situações em que as crianças sentadas de pés suspensos em cadeiras altas para seu tamanho, bebedouros altos e de difícil acesso para as crianças pequenas, ou crianças que não alcançam a lousa. As pesquisas também revelaram que a criação de diferentes ambientes lúdicos, como a construção do parque infantil, brinquedoteca etc., têm sido uma dificuldade para as escolas, que afirmam não dispor de espaço ou financiamento para tal. Os resultados indicam, ainda, que escolas que já atendiam educação infantil apresentaram-se mais preparadas para a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental.

A importância das mudanças e adequações da escola às necessidades das crianças de seis anos não diz respeito somente ao cumprimento das orientações do MEC, mas sim à garantia dos direitos das crianças de seis anos: “um mínimo de qualidade por meio da garantia de seus direitos básicos” (CORREA, 2007, p. 11). Nesse sentido, como garantir o direito a brincadeira a essas crianças, considerando que nas escolas de Ensino Fundamental são raros os espaços que contemplam parques infantis, brinquedotecas, e em geral faltam materiais didáticos para as crianças pequenas? Correa (2007) questiona:

Considerando o já exposto quanto à estrutura e organização da maioria de nossas escolas de Ensino Fundamental, fica-nos a questão: em que medida esta escola conseguirá efetivar o direito à expressão, à aprendizagem e ao desenvolvimento por meio de múltiplas experiências? Crianças submetidas há quatro horas diárias de aula sentadas, apenas ouvindo a exposição de um professor, copiando “matéria” da lousa ou fazendo “exercícios” de repetição certamente não terão condições de alcançar um desenvolvimento satisfatório, menos ainda, integral (CORREA, 2007, p. 12).”.

O documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) explicita que os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como às crianças que já estavam nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BRASIL, 2007). No entanto, concorda-se com Costa (2009) quando afirma que este discurso não alerta os profissionais da educação da real importância destas modificações e adequações físicas, sem enfatizar que se trata de garantir os direitos das crianças:

Embora o documento aponte para a necessidade de adequação dos materiais, mobiliários e equipamentos às necessidades e condições físicas da criança, ele o indica como medida a ser repensado, discurso que ameniza a urgência dessa mudança, que deveria ser uma das medidas condicionantes para a realização do trabalho com as crianças entre seis a oito anos (COSTA, 2009, p. 111).

Além do discurso que ameniza a urgência da adequação do espaço e da dinâmica escolar para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, não se observam medidas para sua concretização. Também para a Educação Infantil pouca atenção foi dada, não havendo nenhuma alteração ou adequação dos espaços (CORREA, 2011).

A NECESSIDADE DO BRINCAR

As pesquisas analisadas indicam que apesar do brincar ser visto na rotina das crianças de seis anos, este ainda é pouco valorizado, ocorrendo de forma restrita a determinados momentos, e dissociado do ensino. A pesquisa realizada por Marcondes (2012), visando compreender quais as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, realizou observações em quatro escolas, sendo dois Centros de Educação e Recreação (CER) e duas escolas de ensino fundamental do interior de São Paulo, durante um semestre na EI e um ano letivo no EF, além de entrevistas com responsáveis e professores e crianças.

A pesquisa relata grande descontinuidade da educação infantil para o ensino fundamental em relação aos espaços, postura do professor e vivências do lúdico. Conforme afirma a autora, no ensino fundamental foi observado menor tempo destinado às atividades lúdicas, incluindo também poucos espaços lúdicos que pudessem ser explorados. O brincar ficou restrito às aulas de Educação Física, ao recreio e aos momentos disponibilizados pelas docentes ao final da aula (MARCONDES, 2012).

A análise dos resultados anunciados pelas pesquisas da revisão indicou, ainda, a convivência de diferentes usos para brincar-lo, surgindo no cotidiano escolar como uma atividade de descanso entre uma atividade e outra, um instrumento para sistematização do ensino, um recurso disciplinador, ou um conteúdo a ser ensinado para as crianças. Dessa forma, observa-se que apesar dos diversos usos e funções para brincar-lo, prevalece sua compreensão como uma atividade sem fins educativos e para o desenvolvimento das crianças.

Por fim, por meio de observações, conversas com as crianças ou análise de desenhos produzidos por elas, as pesquisas que deram voz aos alunos e crianças de seis anos evidenciaram a importância do brincar para elas. Klein (2011), Silva (2010) e Samways (2012) mostram em seus estudos que o parque e a quadra são espaços bastante valorizados pelas crianças. Segundo Klein (2011), o parque foi o ambiente mais citado pelas crianças para que uma escola seja considerada boa. Samways (2012) relata uma situação em que, em um dia de chuva, as crianças não puderam ir ao parque, e “teve criança que pediu para ir ao parque mesmo com chuva” (p. 103).

Apesar da sala de aula não ser reconhecida pelas crianças como um espaço em que podem se manifestar as pesquisas de Correa (2010), Costa (2009), Nogueira (2011), e

Silva (2010) revelam que durante a permanência em sala de aula as crianças brincam, com ou sem uma organização intencional dos professores, e com ou sem a autorização destes. Como afirma Paro (2010), “a brincadeira e o lúdico não apenas são compatíveis com o ensino, mas também são necessários para que a aprendizagem se realize” (p. 67). Torna-se indispensável que as escolas contemplem diferentes espaços, de forma a proporcionar a garantia dos direitos das crianças à brincadeira em espaços diversificados. Ao analisar o que as pesquisas mostram sobre o brincar, os resultados parecem indicar que a política do ensino fundamental de nove anos, ao incluir as crianças de seis anos na estrutura do ensino fundamental, representa um risco à garantia dos direitos ao brincar e à infância.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental consiste em um momento crítico para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que as crianças mudam não somente de contextos, os quais possuem organizações, tempos, espaços e funções diferentes, mas também porque assumem um novo papel, o de aluno desse nível de ensino, acarretando na necessidade de atenderem a expectativas até então não cobradas.

O Ensino Fundamental vai ser indicado com a principal função de ensinar a ler e escrever, não sendo possível englobar as atividades lúdicas e gráficas, sendo essas consideradas antagônicas ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

Por isso, é preciso refletir sobre a alfabetização e o letramento, mais ainda, sobre a importância em se valorizar as diversas linguagens na educação, as quais devem ser compreendidas, estimuladas e respeitadas como forma de expressão e comunicação, sem diferenças hierárquicas e de valores. Como afirmam Borba e Goulart (2006), é necessário compreender que as linguagens artístico-culturais são formas de conhecer e de explicitar a realidade, sendo tão importantes e válidas quanto a leitura e a escrita, o que indica a necessidade de rever as práticas desenvolvidas pelas escolas

Bronfenbrenner (1996) vai salientar que tais condições do contexto podem ser prejudiciais ao desenvolvimento das crianças, afirmando que a união das seguintes condições: pouca possibilidade de interação entre docente e crianças, pouca variedade de atividades, ambiente restritivo à locomoção e com poucos objetos para as crianças usarem em situações espontânea, caracterizam um ambiente empobrecido, o que afeta negativamente o desenvolvimento infantil.

Desse modo, para ampliar o potencial desenvolvimental dos ambientes pesquisados seria necessário, segundo Bronfenbrenner (1996, p.127), organizar um ambiente físico e social que permita e motive “a pessoa desenvolvendo a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíprocas e relacionamentos” progressivamente mais complexos

com as pessoas que compõem o ambiente, em especial, com as docentes. Destaca-se, contudo, que as interações entre as crianças e docentes podem variar devido às características pessoais de cada sujeito (criança ou docente).

Além destas questões, o distanciamento do brincar no Ensino Fundamental vai ser uma das diferenças principais demarcadas pelas crianças, responsáveis e docentes. Há um distanciamento do estudar e do brincar, ocasionando uma cisão também entre ser criança e ser aluno. Há uma definição de que ser criança está relacionado ao brincar, ao ser livre, a ter tempo e menor controle, apesar de conceberem que vivem no mundo com regras; ser aluno consiste em “ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” (GIMENO-SÁCRISTAN, 2005, p. 125), e isso se traduz em comportamentos específicos, como controle do corpo, concentração, tempo preenchido com estudos, os quais, segundo os sujeitos participantes, não condizem com os comportamentos de uma criança.

Frente aos dados explanados, o que se pode concluir é que há diversas descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mudanças nos espaços, nos tempos, nos currículos, nas relações, nas funções e na forma de entender e atender as crianças, as infâncias e toda a peculiaridade que delas advém.

Os desencontros de informações destacados pelas docentes e responsáveis referente à ampliação do Ensino Fundamental caracterizam-se em um fator negativo ao desenvolvimento das crianças, uma vez que Bronfenbrenner (1996, p. 167) destaca que o potencial de desenvolvimento aumenta na extensão em que “antes de cada entrada num novo ambiente (...) a pessoa e os membros de ambos os ambientes envolvidos dispõem de informações, conselhos e experiências relevantes para transição iminente”.

Ao se refletir sobre a ampliação do Ensino Fundamental pode-se afirmar que essa ocorreu sem a organização devida, sem consenso de objetivos entre os ambientes, com brusca mudança nos papéis que as crianças deveriam assumir (criança/aluno) e pautada em uma política educacional pouco clara, a qual não respeitou os docentes, as famílias e as crianças, impossibilitando uma nova forma de ver e olhar as infâncias, as crianças, reconhecendo seus desenvolvimentos e aprendizagens. Pode-se afirmar assim que a relação de mesossistema foi profundamente afetada, dificultando a tão almejada articulação entre esses dois níveis de ensino e não sendo um fator que auxilie no desenvolvimento infantil.

Bronfenbrenner (1996) ainda destaca que o potencial desenvolvimental de um mesossistema pode ser ampliado quando há ligações indiretas entre os ambientes, as quais

encorajam o envolvimento da pessoa em desenvolvimento, no caso, a criança. Assim, seria imprescindível que houvesse uma ligação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que se discutissem os papéis a serem assumidos pelas crianças em cada um dos ambientes, a melhor forma de apresentar tais papéis, além de entrarem em um consenso de objetivos, propiciando uma transição baseada na continuidade e não em rupturas bruscas, salientando ainda, a importância da família como um vínculo apoiador nesse momento.

Barbosa e Delgado (2012), contudo, vão enfatizar a importância de se repensar essa forma de organizar as práticas, tempos e espaços das instituições alfabetizadoras. Afirmam que, para atender à diversidade das infâncias, é necessário trabalhar as várias linguagens, permitindo que as crianças aprendam de forma significativa, desenvolvendo as bases para a aprendizagem da leitura e da escrita, apontando que esta é a forma mais adequada para se preparar uma criança para que, em um momento mais adequado, ela sistematize seus conhecimentos e desenvolva a sua leitura e escrita.

Como afirmam Corsaro e Molinari (2005), as transições poderiam ser menos abruptas se as instituições escolares pudessem manter uma maior proximidade entre a família, possibilitassem situações de integração entre as equipes que compõem as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, realizando visitas às escolas com as crianças que ingressaram na nova escola e pensando em propostas em conjunto, além de engendrem esforços para a adequação dos espaços da escola, seus tempos, rotinas, horários e valorizarem mais as brincadeiras. Os autores ainda indicam a necessidade de suportes adequados das secretarias de educação aos docentes e gestores, propiciando, entre outras coisas, a formação conjunta das equipes que compõem as instituições de educação infantil e as escolas.

Como afirma Nascimento (2007, p. 16), deve-se repensar esses anos iniciais e criar uma pedagogia, um currículo que atenda às peculiaridades das crianças.

Portanto, ouvir as crianças, compreender como estas vivenciam o cotidiano, a organização do espaço, as relações entre os pares, os adultos e elas próprias é primordial para se (re)pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, como salienta Barbosa (2011, p. 84), “muitas vezes o que se produz para as crianças leva em conta apenas o ponto de vista do adulto”, baseado em como esses interpretam as infâncias e as crianças.

Os dados da presente pesquisa apontam claramente o desejo das crianças pelo aprender, ao mesmo tempo em que demonstram as angústias das crianças frente às instituições escolares, suas organizações, seus tempos, espaços e práticas que não levam

em conta suas demandas. As crianças, em outras palavras obviamente, questionam: Será necessário mantermo-nos sentados e imóveis durante longos espaços de tempos para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita? A brincadeira e a ludicidade devem configurar-se como antagônicas ao processo de alfabetização? Não se pode ser criança e ser aluno ao mesmo tempo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados permitem afirmar que o espaço do brincar dentro da escola do ensino fundamental, ainda continua ser contemplados em momentos pontuais, deixando apenas e quase que exclusivamente para o docente de Educação Física, recreio ou para suprir o momento em que a criança terminou uma atividade e está aguardando outra, ou pior, por falta de planejamento, acaba colocando massinha, jogos, como tapa buracos.

O brincar é de suma importância para o processo integral da criança, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem. O brincar, os jogos, o movimento, envolve uma complexa articulação entre o já dado e o novo, na zona de desenvolvimento proximal, permitindo as relações entre a memória, a fantasia, a realidade.

Ressaltando novamente, o brincar deve fazer parte do processo de aprendizagem e não se restringir aos momentos de espera entre um aprendizado e outro como este mesmo já não fosse.

Borba (2006) afirma que a brincadeira não é algo inato ao ser humano, ao contrário, é aprendido nas relações que são desenvolvidas entre os outros e a cultura.

A escola e os docentes devem repensar e permitir que as crianças brinquem, imaginem, sonhe.

No Ensino fundamental, foi possível observar que o brincar era considerado um contraponto do “trabalho”. As crianças ao adentrarem à escola passam a ocupar um novo papel, o de aluno.

Apesar de todas as normas, regras e controle as crianças, as quais não são cindidas em duas, criança e aluno, ao entrarem na escola, resistem e encontram meios para viverem a infância mesmo dentro de um espaço em que ela não possui a liberdade de existir.

Há que se refletir sobre a cultura que compõe essas instituições e que permeiam todas as práticas pedagógicas que compõem esses contextos. Deve-se compreender que quem está nas instituições educacionais são, antes de tudo, crianças, tenham elas 05, 06

ou 10 anos. Sendo crianças, há que se pensar em todas as dimensões que as compõem, compreendendo que elas são cidadãs de direito e produtoras de cultura, portanto, ativas.

Primeiramente o estudo contribui para a reflexão sobre a forma que foi realizada a ampliação do Ensino Fundamental. Pode-se destacar que esta ocorreu de forma hierárquica, propiciando um desencontro entre a política educacional e as informações e suportes disponibilizados aos docentes e responsáveis, criando dilemas, angústias e sentimentos de desamparo.

Os resultados possibilitam ainda a reflexão sobre as mudanças bruscas existentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, caracterizadas no estudo como sendo descontinuidades, as quais são encontradas nas estruturas físicas, na organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas. Destaca-se a urgência em existir uma maior vinculação entre as instituições de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental, com o objetivo de pensar em estratégias para que sejam garantidas continuidades no processo de transição entre estes ambientes.

O estudo contribui ainda para uma reflexão sobre o tempo de brincar e o lugar da ludicidade nas instituições escolares, uma vez que a pesquisa aponta que ao adentrarem no Ensino Fundamental há uma redução no tempo destinado a essas atividades. Importante destacar que assumir o papel de aluno não deveria ser sinônimo de abandono das características infantis.

Desta forma, a pesquisa possibilita um novo olhar para as crianças que estão nos ambientes escolares, propondo uma nova forma de concebê-las entendendo que ser aluno não elimina as peculiaridades das infâncias. Adotar essa concepção permite ao adulto (professor e responsável), compreender que as crianças são ativas, possuem opiniões, sentimentos e produzem cultura, portanto, devem ser respeitadas.

O mais importante é saber que esse estudante é apenas uma criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BANDEIRA, P. Vai Já para dentro, menino. In: BANDEIRA, P. Mais respeito eu sou criança. São Paulo: moderna, 1994.

BARBOSA, Maria Carmem. Saberes e falares na infância de 0 a 10 anos: linguagem sem palavra, a linguagem das coisas, os livros, as letras. Palestra proferida no 16º Cole. Unicamp: Campinas, 2007.

BARBOSA, M. S. P.; DELGADO, A. C. C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com crianças. In: BARBOSA, C. S et al (org.) A infância no Ensino Fundamental de 9 anos. Porto Alegre: Artmed, 2012, p.114-148.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação (org.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.p 33-44.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações

para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.47-56.

BRASIL. Ministério da Educação. Legislação. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

Acesso em 11/12/2019

BROFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejamentos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 22 de 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. V. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação (org.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/ SEB, 2007.

CORREA, Bianca Cristina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. 30 anos de pesquisa e compromisso social. Anped, 2008.

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>. Acesso em 13/12/2019

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (org.) Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.31-50.

COSTA, S. S. Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CUSTÓDIO, M. do C. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a universalização da educação básica. Disponível em:

<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC01.pdf> . Acesso em: dezembro de 2019

FERNANDES, F. C. Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória, 2006. www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf Acesso em: 15 de dezembro de 2019.

_____. O aluno como invenção. Trad. de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In:

GIMENO

MUNICÍPIO. Secretaria Municipal de Educação. Referencial curricular da educação básica das escolas municipais de [...]. Município: SME, 2008. 322 p.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental In: BRASIL.

MEC/SEB/DPE/COEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.25-32

PACHECO, José Augusto. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J., PEREZ GÓMES, A.. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.119-147.



O AUTISMO, UM NOVO OLHAR PARA A INCLUSÃO



VANESSA COSTA FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2002) com especialização em Educação Especial e inclusiva pela Faculdade Gama Filho (2007); Professora de Ensino Fundamental; Atualmente atua na área da Coordenação Pedagógica na EMEF Geraldo Sesso Júnior.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autismo apresenta diversas dificuldades de diagnóstico e compreensão do desenvolvimento humano, portanto, há necessidade de um trabalho comprometido de todos os profissionais envolvidos com a educação, bem como o empenho de familiares. A escola assume importante papel para o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades de todos os educandos, principalmente daqueles com necessidades especiais. Através deste artigo, busca-se um aprofundamento básico e essencial para atuação pedagógica com maior segurança e respeito ao ser humano. Além disso, o presente estudo irá esclarecer os direitos pela inclusão e por uma qualidade pedagógica, visando o seu desenvolvimento e a sua evolução no contexto escolar.

Palavras-Chave: Autismo; Novo; Olhar; Inclusão.

INTRODUÇÃO

De todas as doenças, poucas causaram tantas dúvidas quanto o Autismo. Talvez contribua para isto o fato de que não há exames capazes de determinar o diagnóstico de autismo, estabelecido somente com base na avaliação médica e na observação do comportamento. Além disso, diversos estereótipos, presentes ainda nos dias de hoje, contribuem para a dificuldade de identificação de pessoas autistas, como o da criança isolada do mundo, muda, com dificuldades de fixar os olhos nos demais e que fica se embalando constantemente. Os autistas recebem ainda hoje os diferentes diagnósticos

médicos, incluindo desde transtorno obsessivo- compulsivo, personalidade esquizofrênica, transtorno de humor, deficiência mental isolada.

Geralmente o Autismo é diagnosticado por médico neuropediatra, por psicólogo ou por psiquiatra infantil. Mesmo assim é um diagnóstico complexo pois depende de muitas particularidades e um estudo aprofundado para reconhecer e fazer as intervenções e o encaminhamento correto. Portanto, é essencial que todas as pessoas envolvidas com a criança conheçam alguns sintomas, características deste transtorno.

A palavra autismo vem da raiz grega “autos” que quer dizer em si mesmo. Este termo foi utilizado pela primeira vez em 1943 pelo Dr. Leo Kanner, psiquiatra infantil americano. Descreveu o problema com o nome *de Early Infantile Autism* (Autismo Infantil Precoce). Kanner utilizou esse nome porque as crianças autistas passam por um estágio em que são bastantes voltadas para dentro de si e não demonstram muito interesse pelas pessoas.

Kanner dentro de um período de dois anos classificou o autismo em duas formas: primário (aquele que ocorre desde o nascimento) e o secundário (se manifesta após alguns anos). Durante algum tempo o autismo era chamado de Síndrome de Kanner, em sua homenagem.

Como este é um assunto muito discutido na atualidade, gerando muitas dúvidas e inseguranças na prática pedagógica , através de uma pesquisa Bibliográfica, este artigo busca esclarecer todos os profissionais e familiares a compreenderem todos os aspectos da realidade individual e social do indivíduo portador deste transtorno .Ao logo do trabalho realizaremos uma viagem histórica desde os primeiros indícios do Autismo e como estas visões foram se modificando ao longo do tempo até os dias de hoje. Serão apontadas algumas características, as angústias da descoberta da doença, intervenções importantes para o melhor desenvolvimento da criança e o papel do professor e dos profissionais de apoio para que isto se concretize. Uma pesquisa que contribua para a formação e atuação do professor em sala de aula. A busca pelo estudo mais aprofundado e conhecimento mais global de seu aluno e coo integrá-lo ao grupo de forma inclusiva.

HISTORICIDADE SOBRE O AUTISMO

Historicamente, a psiquiatria demorou muito para reconhecer patologias em crianças. Somente em 1867, Maudsley, um importante psiquiatra britânico daquele período, inclui em

seu livro *Physiology and Pathology of Mind* (fisiologia e patologia da mente), um capítulo somente para crianças, denominado de “Insanidade no início da vida”. Este tópico era somente uma tentativa muito primitiva de correlação de sintomas com estado de desenvolvimento, sugerindo uma classificação que incluía os seguintes diagnósticos: Monomania; Mania Coreica; Insanidade Catatônica; Insanidade epiléptica; Mania; Melancolia; Melancolia afetiva. Esta publicação foi considerada um importante marco na história da psiquiatria infantil.

O termo Autismo foi inicialmente introduzido na Literatura Médica por Bleuler, e, 1911, para designar pessoas que tinha, grande dificuldade para interagir com os demais e com muita tendência ao isolamento. Mesmo assim, autismo para Bleuler não tinha o significado que conhecemos modernamente. Bleuler trabalhava principalmente com pessoas psicóticas e esquizofrênica.

Jean Piaget via o autismo e o pensamento autista como um primeiro estágio no desenvolvimento da inteligência das crianças normais. Piaget não empregava o termo Autismo na conotação moderna. Ele via a inteligência originando-se de fenômenos sensitivo-motores não direcionados e, portanto, autistas. Ele definia o pensamento autista como subconsciente.

O Autismo clássico foi inicialmente descrito pelo psiquiatra Leo Kanner, nos EUA, em 1943. Segundo Kanner (1943,p.20)

Descreveu com pormenores o que julgava ser uma condição neurológica única que era aparentemente decorrente da incapacidade de estabelecer vínculos afetivos próximos com outras pessoas e para tolerar modificações menores do ambiente e das rotinas diárias. A característica principal de todas as crianças era uma incapacidade importante de se relacionar com as demais pessoas, iniciando-se nos primeiros anos de vida. (Kanner,1943, p.20).

Kanner dentro de um período de dois anos classificou o autismo em duas formas: primário (aquele que ocorre desde o nascimento) e o secundário (se manifesta após alguns anos). Durante algum tempo o autismo era chamado de Síndrome de Kanner, em sua homenagem. Ele define os distúrbios do contato afetivo como um autismo extremo, tendo como características a obsessividade. Neste período, o autismo é relacionado a fenômenos esquizofrênicos.

Após algumas reflexões, (1949) Kanner define o autismo infantil precoce, caracterizando-o por dificuldade profunda no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações, uma ligação focada em objetos e a presença de uma

fisionomia inteligente, com uma linguagem não convencional. Nesta fase o Autismo ainda está relacionado à esquizofrenia infantil.

Em 1944, Hans Asperger estudou um grupo de crianças. Essas crianças igualmente assemelhavam-se às descrições de Kanner. Igualmente mencionou que muitas crianças eram desajeitadas e diferentes das crianças consideradas normais em termos de habilidades motoras finas. Ainda na descrição de Asperger, algumas características eram fundamentais para o diagnóstico clínico: Comprometimento importante do contato afetivo (emocional) com outras pessoas; Insistência intensa nas suas rotinas; mudez ou anormalidade da fala; fascinação na manipulação dos objetos; capacidade viso- espaciais e de memória desenvolvidas, mas com dificuldade de aprendizado importante nas demais áreas; aparência inteligente , alerta e atrativa.

De acordo com BOSA (2002, p.25),

“não salientou tanto o extremo retraimento social, tal qual Kanner fizera, mas a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos da vida da criança”. Embora a síndrome descrita por Asperger (1944) fosse diferente a de Kanner (1943), havia semelhança em alguns aspectos como, dificuldades no “relacionamento interpessoal e na comunicação”(BOSA,2002,p.25)

Em 1964, Bernard Rinland, descreveu o Autismo infantil como doença neurológica com possível origem em alteração funcional da formação ativadora. Ele havia diagnosticado o seu filho como portador de autismo infantil em um momento em que os profissionais médicos não estavam familiarizados com este diagnóstico.

Rutter, em 1971, destacava que diversos estudos analisando os pais de autistas e de crianças não autistas com outras dificuldades de linguagem não mostravam diferenças significativas. Ainda assim, se defendia que, embora não tivesse origem em influências psicogênicas, como ocorre em qualquer outra criança, circunstâncias ambientais podem influenciar no sentido de desenvolver limitações secundárias.

Em 1980, a Academia Americana de Psiquiatria publicou a terceira edição de seu manual estatístico e diagnóstico, denominado de DSB-III. Neste manual, o autismo foi incluído, pela primeira vez, na categoria transtornos invasivos do desenvolvimento. A criação deste conceito visava, sobretudo, à diferenciação do autismo da esquizofrenia infantil, “da psicose infantil “ e dos “transtornos específicos do desenvolvimento”. O Autismo foi considerado como uma forma grave da psicopatia, com distúrbios evolutivos iniciados precocemente e com comprometimento de linguagem e de comunicação, das habilidades sociais e cognitivas.

A distinção entre autismo e esquizofrenia infantil foi bem estabelecida por Leonora Petty e seus colegas (1984), destacando que o autismo geralmente tem início mais precoce (do nascimento até os três anos) do que a esquizofrenia da infância (predominando após os cinco anos)

Segundo STELZER ,2010 p.31,

Na metade da década de 90, a grande maioria dos pesquisadores da área já aceitava que o autismo infantil era uma doença neurológica orgânica, sem componente psicogênico, com etiologia genética muito importante. No momento, verificou-se um crescimento assustador do número de pessoas portadoras de Autismo nos EUA. O aparente aumento na incidência deste transtorno foi interpretado inicialmente como resultados de fatores ambientais. Ainda assim, diversos pesquisadores, neurologistas e psicólogos acreditam que este aparente aumento seja decorrente da melhora dos critérios de diagnóstico e do maior conhecimento médico. (STELZER,201 p.31)

O AUTISMO E SUAS CAUSAS

Ainda hoje muito pouco ou quase nada se sabe sobre as causas do autismo. Cientistas ainda estudam e sugerem pesquisas em torno deste distúrbio. Até então eles conseguiram chegar a alguns fatores possíveis causadores do autismo:

Ex: rubéola materna, não tratada, meningite, tuberculose, exposição química, encefalite, predisposição genética.

Não se sabe por que acontece o atraso no desenvolvimento da criança. O que se sabe de fato é que se dá devido ao comprometimento neurológico central, com alterações no funcionamento de enzimas que levam a células cerebrais não funcionarem adequadamente, acarretando problemas diversos.

As pesquisas estão sendo feitas cada vez mais frequentes para se desvendar os mistérios e as dúvidas sobre o tema.

SUAS CARACTERÍSTICAS

Os sintomas do Autismo se manifestam sempre antes dos 30 meses de idade.

Pais de filhos únicos podem não perceber o problema até o compararem a outras crianças, analisar as diferenças nos vários aspectos comportamentais da faixa etária.

Este distúrbio é crônico, é cerca de três vezes mais comum em meninos do que em meninas.

A **Associação Americana de Psiquiatria** aponta alguns Critérios Diagnósticos de Autismo Infantil:

Primeiros sinais:

Se uma criança for autista de nascença, pode ser bastante difícil para alguém de fora perceber, nos primeiros meses, que há algo de errado. Às vezes a mãe tem uma sensação estranha de que o seu bebê é diferente de alguma forma, mas não é capaz de definir o que está errado. O bebê autista talvez não mostre todos os pequenos sinais de consciência da presença da mãe, que um bebê normal tem desde cedo.

Alguns bebês quase nunca choram, mesmo quando com fome. Não estende o bracinho ou se fazem prontos para serem pegos no colo quando sua mãe se aproxima. Frequentemente não se interessam em sentar e olhar o mundo a sua volta. Não mostram coisas para seus pais, nem demonstram interesse, não estendem a mão para a comida colocada à sua frente.

A partir de um ano:

Se os pais não se preocupam com seu filho enquanto ele era bebê de colo, quando alcança o segundo ano de vida os problemas se tornam bem mais óbvios. A criança não começa a falar na época esperada.

A criança pode ignorar completamente barulhos fortes, mas pode se incomodar tapando os ouvidos desesperadamente.

Ela pode se interessar por um barulho de um brinquedo, porém pode ignorar um chamado por uma pessoa mesmo quando chamam pelo seu nome.

Criança autista não tem interesse em linguagem porque não entendem o seu significado

As deficiências básicas do autismo tornam difícil ou impossível para a criança encontrar algum significado em suas experiências, apesar de ela ser capaz de ouvir, ver sentir, cheirar e ter paladar com perfeições. Isso causa uma variedade de problemas de aprendizagem.

Quase sempre aprendem a falar tarde e algumas nunca chegam a fazer isto. Nos primeiros anos de vida a única forma de comunicação que elas têm é gritar até que alguém descubra o que querem. Em um estágio um pouco mais adiantado, a criança pega no braço do adulto e o levam até o objeto desejado. Aquelas que aprendem a falar começam repetindo palavras que as outras pessoas dizem ou repetem as terminações como se fosse um eco. Também não tem controle da altura do tom de sua voz, ora muito alto ora quase sussurrando.

No que se refere ao uso da visão, a criança pode ignorar coisas que seriam de grande importância, mas ficar fascinada por algo muito simples. Por exemplo: em uma festa de aniversário, a criança passa por uma multidão direta sem percebê-las como se não existissem, porque enxergou um pedacinho de papel brilhante em um cantinho do chão. A mesma criança pode ficar em transe olhando fixamente uma lâmpada, mas se encolher e cobrir os olhos com um a luz fraca de “flash” fotográfico.

As crianças autistas tentam compensar sua deficiência explorando o mundo através dos sentidos de tato, paladar e olfato. Algumas crianças parecem não sentir dor e podem ignorar socos e empurrões. Podem andar sem roupa nenhuma sem sentir frio nas baixas temperaturas até os quatro ou cinco anos de idade. Costumam ter movimentos esquisitos e estereotipados. Pulam para cima e para baixo, rodam em círculos, andam nas pontas dos pés, ficam balançando os braços e pernas como se fosse bebê.

Elas são ágeis nos movimentos, entretanto quando tentamos lhes ensinar movimentos que requerem controle motor como pular, andar num pé só, dançar, nadar ou jogar bola apresentam problemas. Uma observação curiosa é que algumas crianças não têm a menor noção de orientação espacial. As que sabem desenhar produzem desenhos de cabeça para baixo. Possuem dificuldades ao aprender a se vestir.

Segundo os apontamentos de (Schwarstzman, J. S, 1995 p.46)

Isolamento Social- A criança autista parece não perceber a presença de ninguém. Por isso é que alguns autores usam expressões como “crianças do mundo da fantasia” ou “a criança numa redoma de vidro”. Talvez esse comportamento seja uma consequência secundária das dificuldades de comunicação do autista. Aqueles que aprendem a falar tendem a se tornar mais amistosos e sociáveis.

Resistência a mudanças- O autista vive em um mundo confuso, se apegando às poucas coisas que consegue entender. Elas gostam de manter a mesma rotina. Uma alteração desta rotina pode gerar raiva, gritos. Também são apegados a objetos de sua preferência, geralmente objetos sem valor. Ex: garrafas vazias, tampinhas, caixas vazias, sacolas, etc.

Ausência de fantasia ou brincadeira de “faz- de- conta”- Devido às suas deficiências básicas de desenvolvimento, crianças autistas não são capazes de tomar parte das atividades lúdicas. Elas gostam e tem facilidades em brincar com brinquedos de montar, mas suas brincadeiras sociais são muito limitadas. Brincadeiras envolvendo imaginação raramente se desenvolvem. As crianças mais deficientes costumam ficar sentadas,

balançando-se para frente e para trás ou até mesmo se machucando se não forem feitas tentativas de envolvê-las em atividades mais construtivas.

Comportamentos socialmente inapropriados - Crianças autistas geralmente têm problemas de comportamento graves, pelo menos dos dois aos cinco anos de idade. Como não tem noção nenhuma de regras sociais mais básicas costumam gritar na rua, sair correndo, agarrar coisas em lojas, rasgar papéis riscar paredes, chutar ou morder outras pessoas ou a si próprias. Comportam-se extremamente imaturas. São necessários anos de cuidadosa educação até que possam aprender a se comportar em casa e em público.

O TRATAMENTO

Na verdade, não existe um tratamento específico. Os profissionais que mais cedo poderiam fazê-lo, como os pediatras ou médicos clínicos da família, mas não o fazem, pois o autismo ao invés de ser descrito em termos comportamentais descritivos e objetivos é apresentado em linguagem analítica, sendo de difícil interpretação.

Como grande parte do comportamento dos autistas é observada no desenvolvimento da criança normal, isto dificulta o diagnóstico fazendo com que algumas sejam reconhecidas após o 3º ano de vida.

Na prática, a postura geral é a de “esperar para ver” o que ocorre mais por parte do profissional do que por parte dos pais. Com isto o comportamento anormal é considerado apenas como imaturidade, postergando um encaminhamento precoce.

Os pais não têm a menor obrigação de saberem os padrões de desenvolvimento normal de uma criança. Esta família deve ser orientada no caso de filho único. Já quando os pais já possuem um filho, o fator comparação facilita consideravelmente a uma possível diferença e partindo daí a busca de informações com profissionais e possíveis tratamentos adequados.

A função do diagnóstico não é dar um nome ou um rótulo à criança. Ele é um ponto de partida para a intervenção e para a determinação de uma estratégia de tratamento.

Quanto mais nova a criança, maior a sua plasticidade neuronal. A criança pequena está muito mais aberta, sensível e responde mais rapidamente a qualquer estimulação por parte de outra pessoa e do ambiente.

Na medida em que passa o tempo a criança estabelece formas de agir cada vez mais rígidas e resistentes às intervenções.

Como o autista pode variar muito na sua capacidade intelectual, compreensão e uso da linguagem, estágio do desenvolvimento, grau de gravidade da doença, estrutura familiar, qualquer método de tratamento utilizado pode funcionar para uma criança e não para outra.

Cada um dos diversos métodos consegue melhorar um sintoma específico, mas não o eliminar completamente.

Os pais e as crianças se beneficiam, acima de tudo, de um plano em longo prazo, com orientações claras e específicas.

Entre os tratamentos podemos destacar: “Psicoterapia individual, psicanálise, terapia familiar, modificação de comportamento, terapia da palavra, terapia do abraço, educação especial, educação especial, tratamento residenciais, tratamento medicamentoso, estimulação sensorial, musicoterapia, ludoterapia, ecoterapia.

O AUTISMO E A ANGÚSTIA DA FAMÍLIA

Diante do início da apresentação dos sintomas de Autismo, o contexto familiar sobre rupturas imediatas na medida em que há interrupções de suas atividades rotineiras e transformações do clima emocional no qual se vive, a família , em primeiro momento se choca e não aceita ,num segundo momento se une em torno das dificuldades de sua criança , sendo essa mobilização determinante no início da adaptação .As apresentadas pela criança tornam-se muitas vezes inviável a reprodução das normas e dos valores sociais na família e, conseqüentemente , a manutenção do convívio social.

Segundo, FONSECA, 2000,p12.

É nesse momento que a família se depara com seus próprios preconceitos, que poderão caminhar para uma rejeição ou para a aceitação do Autismo. Poder aceitar é enxergar a realidade, sendo esse o ponto de partida que possibilitará a criação de instrumentos capazes de interferir e, assim, até modificar a realidade. Do contrário ficará sempre adiado o contato com o autismo, por ser este muito doloroso (FONSECA,2000, p.12)

Segundo FONSECA ,2000, p.21,

É preciso que a família se dispa de sua onipotência, de sua necessidade de ficar se penitenciando, ou mesmo buscando um culpado para a situação, porque o futuro está relacionado não somente aos aspectos individuais, mas também a outros fatores que extrapolam a capacidade da família de controlá-los totalmente. E queira ou não, haverá margem para o imponderável. (FONSECA,2000 p.21.)

Esse longo processo de dúvida, indecisão e insegurança só faz aumentar a dor quando a verdade é reconhecida. Vem o processo de busca por diagnóstico. Esta busca é

árdua. Quando o diagnóstico aparece, a primeira reação é reação de negação. Existem pais que vivem na negação não ultrapassam esta fase nunca.

O autismo, mais que um problema que afeta a uma pessoa, é um problema que afeta toda a família. Certamente, ter um filho autista pode ser uma das experiências mais marcantes para os pais em particular, também para os filhos. Leva família a graves tensões e por momentos pode parecer o fim do mundo. Muitos têm conseguido vencer, e suas experiências ajudam a outros a enfrentar a maior fonte de preocupação, que é o medo ao desconhecido.

Refletir e mudar são as chaves imprescindíveis para as famílias que buscam harmonia. À família cabe buscar informações, procurar um profissional que lhe transmita confiança e que os oriente ao tratamento mais adequado ao seu nível de dificuldade, coordenando este tratamento. Caminhar numa parceria pensando exclusivamente no melhor desenvolvimento e autonomia da criança.

O AUTISMO E A INCLUSÃO, CONSTANTE REFLEXÃO

A escola é a instituição social responsável por proporcionar, além da interação social, acesso ao conhecimento construído, produzido e sistematizado historicamente. Seu principal papel é mediar o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, deve ou deveria ser um espaço que oferece acessibilidade, garantia de permanência e aprendizagens. Assim, diante da escolarização, é preciso considerar que a presença de alunos com diferentes tipos de desenvolvimento e, portanto, com diferentes tempos para a aquisição de habilidades e conhecimentos, gera a necessidade e o desafio de se pensar em estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e garantam a escolarização seja, que evidenciem com clareza as diferenças que podem ser proporcionadas pela aquisição de conhecimento mediada pela instituição escolar. Até a década de 1990, no Brasil, alunos com necessidades educacionais especiais¹ eram inseridos no ensino regular através do modelo de integração, o que significa que o acesso destes estudantes à classe comum se dava na medida em que tivessem condições de acompanhar a turma. Esse modelo de atenção à educação foi substituído pela perspectiva da educação inclusiva a partir das diretrizes estabelecidas internacionalmente para a política educacional.

As pessoas portadoras do Autismo têm os mesmos direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e outras leis do país, que são garantidos a todas as pessoas.

Também tem todos os direitos previstos em leis específicas para pessoas com necessidades especiais (Leis 7.853/89 , 8.742/93, 8.899 /94, 10.048/2000, 10.098/2000, entre outras), bem como em normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das pessoas com Deficiência Além disso, enquanto crianças e adolescentes possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e quando idosos, ou seja, maior de 60 anos, tem os direitos do Estatuto do idoso (Lei 10.741/2003).

A constituição Federal assegura que a educação é direito de todos e dever do estado e da família e que será ministrada com base em vários princípios, entre os quais a *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (arts. 205 e 206). Em seu artigo 208, inciso III, determina que “ o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado dos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

É preciso se atentar: educação *especializada* não é sinônima de educação segregada. A existência de trabalho fora da sala de aula regular poderá ser admitida exclusivamente como segunda opção para os casos que se fazem necessária. O mais saudável é oferecer ao aluno convivência com os demais. Há de se analisar caso a caso, de forma honesta e criteriosa. Levando-se em consideração os princípios de dignidade da pessoa, do respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, princípio da convivência justa, princípio da solidariedade princípio da isonomia e princípio da *não discriminação*.

Em verdade, nosso ordenamento jurídico está aparelhado para, inclusive, proibir a discriminação. A própria Constituição Federal determina que a *lei puna qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais*. (Art. 5º, XLI).

Segundo BOSA (2008,p.175)

Como base nesta fundamentação teórica é essencial que a escola e professores devem adequar-se ao aluno, providenciando meios e recursos Que garantam efetivamente a sua aprendizagem, entendendo ser função dela essa garantia. A escola, enquanto espaço social precisa ser recriado, e é nela que precisam estar presentes a ousadia, a criatividade, sonhos e as diferentes falas, ou seja, é preciso criar uma escola que acredita nas possibilidades de seus alunos. (BOSA,2009, p.175).

A formação e a capacitação dos profissionais docentes é ponto fundamental para o ensino que atende diferentes especificidades educativas especiais e que, para sua efetivação, necessitam de profissionais comprometidos e competentes na sua ação pedagógica.

Além disso, é importante que a criança autista interaja com outras crianças, pois, de acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67),

“para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos. Proporcionar às crianças com autismo de conviver com outras da mesma faixa etária, possibilita o estímulo a suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso, o convívio de uma criança autista no ensino regular irá favorecer o seu desenvolvimento e de seus pares. Porém, as autoras alertam que: Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 70)

Considerando a importância da discussão sobre o processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, é de suma importância mapear e analisar as condições do TEA e escolarização, a partir de estudos que aponte reflexões acerca da inclusão escolar, processos de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas diante da presença do aluno com TEA. Entende-se por inclusão escolar a inserção e manutenção de alunos público alvo da educação especial em salas de aula comuns da rede regular de ensino, vivenciando as mesmas práticas pedagógicas, ainda que estas envolvam conhecimentos, recursos, metodologias e estratégias de ação diferenciados para atender às suas especificidades, fazendo, portanto, parte de um dos objetivos do presente Artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, podemos perceber que o olhar para o Autismo veio se modificando com o passar do tempo, mas as dúvidas ainda persistem. Por esse motivo é essencial um estudo constante para compreendermos melhor esta criança e direcionar os estímulos adequados às suas necessidades.

Podemos perceber que os avanços atuais da legislação se tornam relevantes na conjuntura social versando a visibilidade da inclusão da pessoa com Necessidade Educacional Especial (NEE), em especial a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo. É válido salientar que as leis são embasamentos para reflexões sobre o que é ser inclusivo e qual a importância do ato inclusivo na sociedade. Se tratando do sujeito com TEA, se torna primordial o diálogo entre os envolvidos em seu processo de adaptação na sociedade, tendo em vista que essa relação dos profissionais com a família é fundamental

para o desenvolvimento do autista, permitindo avanços significativos no âmbito social e educacional.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações.**

Autismo e educação: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**,v.21,n.1,p.65-74,2009-

Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf>-
Acesso em 20 de maio 2020.

Lei nº 9394 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
Brasília: Congresso Nacional.1996. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

Lei nº 13.146 de julho de 2015, **Lei da Inclusão Nacional Brasileira.** Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

Revista Ciranda da Inclusão, O **Autismo, um arco íris de possibilidades**, mai. 2010,
Rosemeire Murato e Marília de Andrade. Acesso em 29 de dez. 2019.

STELZER, Fernando Gustavo **“Uma pequena história sobre o Autismo,** Caderno
Pandorga, Volume , jun .2010.

FONSECA, Cláudio Duarte; YOSHIJINNA, Marta Midori, & Colaboradores- **Autismo-
Orientação para os pais-** Ministério da Saúde; Brasília ,2000

SCHWARSTZMAN, J. S. Assunção, F.B. Jr. e Colaboradores. **Autismo Infantil**, Memnon

Edições Científicas Ltda. São Paulo, **1995**.



A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS



VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2010); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo tem como foco explicar sobre a intervenção psicopedagógica no desenvolvimento acadêmico de crianças autistas. Portanto, para falar com mais propriedade sobre essa intervenção se faz necessário compreender um pouco sobre o autismo e o seu universo. É importante saber algumas características, quando procurar ajuda e quais ajudas podem ser de fato eficientes e eficazes. A vida escolar do autista ficou comprometida durante muito tempo, mas após a sanção de leis que garantiram que o mesmo tivesse direito à educação, se tornou possível ao indivíduo autista frequentar e aprender juntamente com os demais alunos. Para isso, é preciso que as escolas promovam a inclusão e que todos os seus profissionais passem a pensar e agir de maneira inclusiva. A psicopedagogia, que tem como base buscar compreender como ocorrem os processos de aquisição do saber e entender, vem como uma eficiente intervenção para auxiliar o aluno autista a se incluir e também a se desenvolver acadêmica e, conseqüentemente, socialmente.

Palavras-chave: Autismo; intervenção; psicopedagogia; inclusão

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos maiores desafios para os docentes é a chamada educação inclusiva. A mesma pode ser compreendida como uma concepção de ensino que objetiva garantir que todos tenham direito à educação, independente das diferenças humanas,

contemplando assim as diversidades sociais, étnicas, intelectuais, físicas, culturais, de gênero e sensoriais.

Marques (2007) afirma que as diferenças não devem constituir critérios para hierarquização de qualidades humanas e que na educação inclusiva busca-se um olhar mais atento às necessidades do aluno.

Dentro dessas necessidades especiais encontra-se o autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) que se trata de um transtorno do desenvolvimento que compromete a comunicação e o convívio social do sujeito. O autismo não tem cura, mas com algumas intervenções (terapias) o autista pode desenvolver aspectos fundamentais para as suas vivências, inclusive no âmbito escolar.

Dentre as intervenções recomendadas está a Psicopedagogia. Segundo Visca (1987) a Psicopedagogia é uma área que estuda o processo de aprendizagem humana. O campo psicopedagógico é de ampla investigação, o profissional possui condições de auxiliar o sujeito a encontrar o melhor caminho para a aprendizagem.

Diante disso, esse estudo objetiva apresentar informações sobre o TEA, salientar a importância da intervenção psicopedagógica na vida escolar da criança autista e consequentemente refletir acerca da inclusão escolar.

A metodologia utilizada foi embasada em estudos bibliográficos, por meio de autores que tratam dos assuntos em questão, como: Kanner, Cunha, Silva, Takeda, entre outros e em documentos oficiais da área da saúde, como o DSM.

A HISTÓRIA DO AUTISMO

Foi em 1943 que surgiu uma das primeiras definições do autismo. Leo Kanner, fez tal descrição em seu artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic disturbances of affective contact), na revista *Nervous Children*. Nessa primeira publicação, Kanner (1943) coloca como principal sintoma o “isolamento autístico” e o classifica como um distúrbio inato, pois ao observar onze crianças que tinham em comum o isolamento extremo concluiu-se que todas apresentaram tal característica desde o início de suas vidas. Observou-se também um anseio obsessivo pela preservação da rotina. Tais estudos levaram Kanner (1943) a denomina-las de “autistas”

Devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. Se esta hipótese

está correta, um estudo posterior de nossas crianças talvez permita fornecer critérios concretos relativos às noções ainda difusas dos componentes constitucionais da reatividade emocional. Pois aqui parece que temos exemplos “puros” (pure-culture) de distúrbios autísticos inatos do contato afetivo. (KANNER, 1997, p.170)

Após esses primeiros estudos, o autismo se tornou um dos desvios comportamentais mais estudados e debatidos.

Em 1944, um pediatra austríaco chamado Hans Asperger observou quatro crianças que tinham dificuldade em se integrar socialmente, não tinham habilidades de comunicação, não conseguiam demonstrar empatia para com os outros e possuíam uma maneira desarticulada em relação ao comportamento. Asperger (1944) publicou as suas observações, mas as mesmas não ficaram conhecidas inicialmente.

Durante os anos 50 e 60, houve muita confusão sobre a natureza do autismo e sua etiologia, acreditava-se que o autismo estava ligado a fatores psicológicos e que os pais eram responsáveis por esse quadro clínico. Na época afirmava que o autismo era causado devido o comportamento frio e obsessivo dos pais em relação aos filhos. Tais afirmativas foram abandonadas conforme os estudos e pesquisas foram acontecendo e passaram a sugerir que o autismo tratava-se de um transtorno cerebral, encontrado em todos os países investigados.

Em 1978 Michael Rutter propôs uma definição do autismo com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade. Essa definição de Rutter (1978) e o crescente estudo sobre os casos contribuíram para que o autismo fosse reconhecido e colocado como uma nova classe de transtornos.

No começo dos anos 80, uma médica inglesa chamada Lorna Wing traduziu os estudos de Asperger (1944) para a língua inglesa e os associou aos estudos que havia feito com crianças (incluindo seu próprio filho) que apresentavam características semelhantes, os quais ela denominou de “Síndrome de Asperger”.

Os estudos de Rutter bem como todos os trabalhos realizados acerca do autismo contribuíram para a definição dessa condição no DSM-III - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), que se trata de um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los. A partir daí o autismo foi reconhecido pela primeira vez e colocado em uma nova classe de transtornos: os

Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, também conhecidos apenas por TIDs. Esse termo TID foi escolhido pelo fato de que, no autismo, muitas áreas de funcionamento são atingidas.

Com a crescente do termo TID, o mesmo também foi adotado na décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, o CID-10.

Em 1994 foi publicada uma nova versão do DSM, o DSM-IV e para essa atualização foi usado um estudo internacional, multicêntrico que incluiu mais de mil casos avaliados por mais de cem avaliadores clínicos com o objetivo de estabelecer os novos critérios potenciais para o autismo a serem incluídos na categoria TID. Com isso, os sistemas de classificação DSM IV e CID 10 se tornaram equivalentes, afim de evitar que pesquisadores clínicos de diferentes partes do mundo fizessem possíveis confusões ao se embasarem em um ou outro documento. No ano de 2013 foi lançado o DSM-V com algumas mudanças

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. (ARAUJO e LOTUFO NETO, 2014, p.67)

A partir de tal atualização, o termo TEA (Transtorno do Espectro Autista) passou a ser utilizado, extinguindo assim a conhecida “síndrome de Asperger”, que era considerada uma forma “branda” do autismo “padrão”, pois em seus casos o sujeito não apresentava (ou apresentavam de forma sucinta) perdas intelectuais e/ou verbais.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria, essa mudança é necessária e benéfica, pois uma vez que todos os sujeitos com o transtorno apresentam alguns comportamentos típicos, se torna mais viável redefinir um diagnóstico por gravidade do que ter um rótulo completamente separado. Dessa forma, os transtornos seriam uma espécie de “conjunto de partes unidas entre si” dentro do TEA, o que tornaria mais apropriada a compreensão e orientação para os acompanhamentos terapêuticos necessários.

CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS

De acordo com Cunha (2012, p. 20), “o termo ‘autismo’ deriva do grego ‘autos’, que significa ‘por si mesmo’ e, ‘ismo’, condição, tendência”. A palavra foi escolhida em alusão ao comportamento apresentado pelos autistas de se “fechar em seu mundo”, tornar-se alheio ao mundo social.

Ao longo das pesquisas, apesar das mudanças de nomenclatura e das diferentes teorias sobre qual poderia ser a origem do autismo, algumas características em comum apareceram em todos os estudos sobre o transtorno. Para Nunes & Schmidt (2013, p.13) “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”. Tal afirmação corrobora o que foi explicitado nos primeiros estudos sobre o autismo, feito por Kanner (1943) e apresentado por Orrú (2012):

Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. (ORRÚ, 2012, p. 19)

As definições utilizadas pela Associação Americana de Psiquiatria - APA (2013), citadas por Zanon (2014) vão de encontro com as concepções já mencionadas.

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 apud ZANON et al, 2014, p.25).

Diante de tais afirmações, fica evidente que os déficits apresentados no autismo estão relacionados a uma tríade: interação social, comunicação e comportamento.

Considerada a base da tríade de incapacidades autísticas, a dificuldade nas interações sociais faz com que o indivíduo não consiga se integrar ao ambiente, trazendo assim obstáculos ao desenvolvimento de sua autonomia e prejuízos na sua qualidade de vida.

Dentro do espectro, o contato social sempre será prejudicado, porém, vale considerar que a intensidade desse déficit varia de sujeito para sujeito:

Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico. (SILVA, 2012, p. 22)

O indivíduo com autismo tende a interagir apenas com o que (ou quem) se encontra dentro da sua zona de interesse, pode ser inexpressivo ou apresentar expressões faciais consideradas inadequadas ao contexto, evita o contato físico e o contato visual, tem dificuldade em desenvolver o freio inibitório (Capacidade de controlar o seu próprio corpo e mudá-lo de direção quando em movimento), pode ter ataques de ansiedade e não consegue compreender seus sentimentos e os dos próximos. Essa falta de habilidade social tende a manter o autista isolado das demais pessoas, pois uma vez que o mesmo não consegue interagir a dificuldade de se criar um vínculo só aumenta.

Outro aspecto que compõe a tríade autística é a dificuldade na comunicação. Esse aspecto acaba influenciando diretamente a permanência do autista em seu isolamento e está relacionado a dificuldade de interação.

Os déficits de linguagem seriam uma consequência da incapacidade destas crianças para se comunicarem com outras pessoas a respeito de estados mentais; os distúrbios no comportamento social refletiriam a dificuldade em dar um sentido ao que as pessoas pensam e ao modo como se comportam (BOSA, 2001, p.4).

Como já citado, uma característica pode ser considerada base dentro do transtorno, porém a forma de se desenvolver pode variar de caso a caso. Alguns autistas conseguem se comunicar consideravelmente bem (verbalmente ou não), outros se comunicam muito pouco e outros simplesmente não se comunicam.

Dentro dos problemas de comunicação se encontra: o atraso na fala, a repetição de palavras, sons ou frases (conhecida como ecolalia), dar respostas deslocadas do contexto da pergunta, não responder quando se é chamado, inverter pronomes, ter uma fala monótona ou “cantada” e não compreender ironias, sarcasmos e afins.

Muitas variáveis podem interferir no desenvolvimento da fala do sujeito com autismo, dentre elas se destaca a ausência de estímulos recebidos, genética e o próprio ritmo de desenvolvimento do indivíduo.

O autista, em alguns casos, pode falar sem ter a real intenção de se comunicar. Pode-se exemplificar essa afirmação utilizando a chamada ecolalia, que é um aspecto do transtorno que faz com que o autista repita os sons ouvidos instantaneamente ou mais tarde. Silva (2012) demarca que a característica de repetir o que se ouve permanece acentuadamente no repertório do autista até por volta dos três anos de idade.

Concluindo a tríade está o aspecto comportamental do indivíduo com autismo. Dentro desse se destaca o interesse em fazeres poucos comuns, como por exemplo: enfileirar objetos e manipulá-los de uma mesma forma (repetidamente e por longos períodos), ter interesse por partes específicas de objetos (rodas, cores, etc), ser muito organizado,

apresentar movimentos corporais repetitivos e estereotipados, se irritar com mudanças mínimas, possuir interesses obsessivos e seguir rotinas de maneira inflexível.

De acordo com Silva (2012) o autista vê o mundo em pedaços, não consegue percebê-lo como um todo. Partindo dessa percepção de mundo fragmentado, fica mais clara a compreensão da característica do autista pela necessidade de uma uniformidade e rotina. Ele precisa estabelecer e manter interesses restritos e limitados e comportamentos repetitivos como uma tentativa de se entrosar ao meio.

Já os movimentos repetitivos são ações involuntárias relacionadas tanto a partes do corpo como a objetos que chame a atenção do autista durante a manifestação do comportamento. Silva (2012), descreve que:

Os comportamentos motores estereotipados e repetitivos, como pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas, são sempre realizados da mesma maneira e alguns pais até relatam que observam algumas manias na criança que desenvolve tais comportamentos. [...] os comportamentos disruptivos cognitivos, tais como compulsões, rituais e rotinas, insistência, mesmice e interesses circunscritos que são caracterizados por uma aderência rígida a alguma regra ou necessidade de ter as coisas somente por tê-las. (p. 39-40)

Cada indivíduo com autismo tem as suas próprias estereotipias, elas podem evoluir com o tempo e nem sempre são consideradas nocivas. Muitas vezes estão relacionadas a momentos de estresse, fadiga, convívio social e estímulos do ambiente, logo, tais comportamentos são considerados “auto-estimuladores”, pois geralmente proporcionam ao autista uma certa excitação sensorial, fazendo com que o mesmo tenha uma sensação de satisfação e consiga até se acalmar. A estereotipia ajuda a desfocar dos estímulos externos, que tanto incomodam o autista, e o ajuda a se concentrar em si mesmo.

É importante saber identificar quando essas estereotipias se tornam barreiras na realização das atividades diárias, tomando assim, atitudes para melhorar essa condição, reduzindo esse comportamento e reabilitando por meio de tratamentos e até medicamentos.

Apesar dos avanços sobre o tema, a causa do autismo ainda é motivo de grande discussão científica, no entanto, a linha investigativa mais acentuada é a de que o transtorno seja causado por fatores genéticos e também ambientais, conforme citado no Manual de Orientação sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, elaborado pela Sociedade Brasileira de Pediatria:

O TEA é causado por uma combinação de fatores genéticos e fatores ambientais. Estudos comparando gêmeos idênticos e gêmeos fraternos mostram que a taxa de concordância do TEA é significativamente maior entre os primeiros do que entre os segundos, sugerindo um forte componente genético na etiologia do autismo... Apesar de claramente

importantes, os fatores genéticos não atuam sozinhos, sendo sua ação influenciada ou catalisada por fatores de risco ambiental, incluindo, entre outros, a idade avançada dos pais no momento da concepção, a negligência extrema dos cuidados da criança, a exposição a certas medicações durante o período pré-natal, o nascimento prematuro e baixo peso ao nascer (2019, p.4)

Cunha (2012) destaca que apesar das características em comum dentro do autismo e sua etiologia “o uso atual da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo”. Dessa forma não é viável homogeneizar os sujeitos com autismo, considerando que possuem níveis de intelectualidade diferentes.

Diante do que foi exposto, ficou claro que o autismo não se apresenta como algo linear, as características aqui citadas podem estar evidentes ou não, serem mais severas ou mais brandas, terem a sua etiologia genética ou por um fator ambiental, nenhum autista é igual ao outro, no entanto todos precisam ser assistidos para receberem o acompanhamento necessário visando o seu melhor desenvolvimento.

DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE

Chegar ao diagnóstico de autismo não é uma tarefa muito simples, pois não existe nenhum exame laboratorial ou de imagem para se obter um resultado positivo ou não. Para alcançar o diagnóstico se faz necessário que o caso seja avaliado por uma equipe multidisciplinar.

O diagnóstico em si deve ser feito por um médico (psiquiatra ou neurologista) e no decorrer do acompanhamento se faz necessário a intervenção de especialistas (alguns essenciais e outros opcionais, de acordo com a necessidade do sujeito e/ou preferência dos familiares), como: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, entre outros.

Petersen & Wainer (2011) discorrem que:

Para identificar os critérios diagnósticos para o autismo é preciso possuir experiência e especialização, pois eles apresentam um alto grau de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem variadas (p. 87).

Considerando que o diagnóstico deve ser realizado embasado na tríade autística, os autores prosseguem:

A avaliação diagnóstica de crianças com suspeita de autismo deve compreender uma observação dos comportamentos desviantes em comparação com aqueles presentes no curso normal do desenvolvimento

infantil, em especial nas dimensões de orientação e comunicação social, e não ser apenas uma checagem da presença ou ausência de sintomas (PETERSEN & WAINER, 2011, p. 87).

O primeiro passo para o diagnóstico é a busca de informações colhidas dos pais ou cuidadores, sobre a gestação e as condições do parto do indivíduo, por meio de uma anamnese detalhada. Deve-se considerar possíveis fatores de risco para desencadear o transtorno: idade dos pais, gravidez espontânea ou induzida, uso de medicamentos e o consumo de drogas, álcool e tabagismo no período pré-natal.

No âmbito histórico-familiar é relevante obter a informação se algum membro da família apresenta transtornos de desenvolvimento, principalmente se tratando de irmãos, pois de acordo com o Manual de Orientação sobre o Transtorno do Espectro do Autismo:

...estudos recentes confirmam a suspeita da hereditariedade do autismo com a descoberta de que mutações no DNA mitocondrial alteram o fornecimento de energia ao cérebro, que determinam o desenvolvimento de problemas neuropsiquiátricos e do próprio autismo. (2019, p.10)

Também é de suma importância o levantamento de dados sobre possíveis intercorrências no momento do nascimento, como prematuridade, hipoxemia ou isquemia, uma vez que tais acontecimentos podem causar alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, nos aspectos comportamental e cognitivo. A mesma importância se dá à informação sobre a possibilidade de a criança já ter adquirido determinadas habilidades e tê-las perdido com o passar do tempo.

Para a complementação do diagnóstico também se faz necessário um exame físico e psíquico:

Na avaliação física da criança devem ser checados todos os sistemas além da investigação minuciosa da presença de dismorfias que remetam o pediatra à suspeita de síndromes genéticas associadas. Controle de peso, estatura e medida do perímetro cefálico são itens obrigatórios na consulta pediátrica. A inspeção da pele para detecção de lesões hiper ou hipopigmentadas podem sugerir Síndromes Neurocutâneas. (Manual de Orientação – TEA, 2019, p.11)

Em relação a observação comportamental avalia-se a interação da criança com os seus familiares, com o profissional que a está examinando, com o meio e com os brinquedos. É importante notar se a criança reage quando é chamada pelo seu nome, se volta o olhar para quem a chama, como são as suas expressões faciais, se consegue imitar gestos e palavras, se participa, de forma funcional, de brincadeiras, se olha nos olhos de maneira sustentada, se faz uso dos pais como um “objeto” para pegar algo que deseja, se apresenta irritabilidade desproporcional à situação e se possui estereotípias (motoras, verbais ou rituais).

Testes auditivos devem ser realizados para diferenciar os déficits de audição com as dificuldades de resposta relacionadas ao transtorno, para tanto, a intervenção de um profissional em fonoaudiologia é de grande contribuição.

Como já citado, muitas vezes o processo para chegar ao diagnóstico se torna muito dificultoso, uma vez que as características que definem o autista são complexas e diversificadas. Para auxiliar nesse processo foram criados alguns instrumentos e escalas, como especifica o Manual de Orientação sobre o TEA:

Existe uma variedade de testes que são utilizados para o diagnóstico⁴⁷, alguns estão baseados em informação dos pais e ou cuidadores (The Autism Diagnostic Interview™ Revised (ADI- R)^{48,49}, Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT-R) para as crianças de 16 até 30 meses⁵⁰, Gilliam Autism Rating Scale (GARS)⁵¹ e outros utilizados a partir da observação clínica em ambientes terapêuticos (Observation Schedule (ADOS)⁴⁸, Childhood Autism Rating Scale (CARS)⁵² (2019, p.14)

Nota-se que existem vários testes e ferramentas utilizadas para ajudar a alcançar o diagnóstico, diante disso, vale ressaltar que cabe ao especialista responsável pela avaliação identificar qual a melhor escala para ser utilizada de acordo com o avaliado, bem como utilizá-la com clareza e cautela, principalmente quando se tratar de casos de busca de diagnóstico de crianças menores de 24 meses.

Existe um consenso entre todos os pesquisadores do autismo: quanto mais cedo forem reconhecidas as alterações no desenvolvimento e comportamento das crianças, mais precoce será o diagnóstico e conseqüentemente o início das intervenções, trazendo assim melhores resultados para esse indivíduo.

A intervenção precoce é o tratamento mais indicado e eficiente para o autismo, a mesma é realizada por uma equipe interdisciplinar e deve ser iniciada assim que surgirem as primeiras suspeitas ou imediatamente após a obtenção do diagnóstico. Assim descreve a Sociedade Brasileira de Pediatria:

Consiste em um conjunto de modalidades terapêuticas que visam aumentar o potencial do desenvolvimento social e de comunicação da criança, proteger o funcionamento intelectual reduzindo danos, melhorar a qualidade de vida e dirigir competências para autonomia, além de diminuir as angústias da família e os gastos com terapias sem bases de evidência científicas. (2019, p.16)

Cada criança com TEA necessita de uma avaliação terapêutica personalizada, pois cada uma tem necessidades individualizadas, que modificam de acordo com a sua funcionalidade e dinâmica familiar.

O Manual de Orientação sobre o TEA destaca algumas modalidades terapêuticas: Modelo Denver de Intervenção Precoce para Crianças Autistas: estimulação intensiva e

diária baseada em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que visa promover interações sociais positivas e naturalistas com a finalidade do aumento da motivação da criança para as competências sociais, a aprendizagem e o desenvolvimento da comunicação receptiva e expressiva e das habilidades cognitivas e motoras; Estimulação Cognitivo Comportamental, se trata de um programa comportamental amplamente utilizado e reconhecido, que visa desenvolver habilidades sociais e comunicativas, ao lado da redução de condutas não adaptativas, partindo de estratégias de reforço; “Coaching Parental” que são orientações familiares e treinamento dos pais, visando manejo do comportamento dos cuidadores, adequações de rotinas e co-responsabilização para estimulação; Comunicação suplementar e alternativa: a partir do uso de sinais, gestos, símbolos e figuras (como o PECS- Sistema de Comunicação por Troca de figuras) em autistas não-verbais; Método TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com outros prejuízos na comunicação): mais utilizado no campo da educação, implica na estruturação do ambiente pedagógico-terapêutico, com o estabelecimento de rotinas e o planejamento da sequência e duração das atividades; Terapia de integração sensorial: para crianças autistas que demonstram alterações no processamento sensorial. O tratamento deve envolver a equipe de saúde, a equipe pedagógica e a família.

Os principais envolvidos nesse processo são a família e as equipes de educação e saúde, pois são esses os responsáveis por encaminhar a criança com TEA aos profissionais interdisciplinares (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, assistentes sociais, fisioterapeutas,). Cabe a esses profissionais também capacitar a família a trabalhar com essa criança no seu âmbito domiciliar.

INCLUSÃO ESCOLAR

O modelo educacional foi mostrando sinais de esgotamento, de ideias vazias e de muitos paradigmas. Houve então a necessidade de uma mudança e também de quebra desses paradigmas, com isso, surgiu a inclusão escolar, buscando propor e promover grandes transformações.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MOANTOAN, 2003, p.12)

Tais transformações tem o objetivo de melhorar e elevar o nível de educação de todos:

A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população. (Lopes & Sil, 2005, p.2989)

Os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito aos educandos, independente de religião, raça, classe social, orientação sexual e de possuir algum tipo de deficiência (física ou cognitiva).

Muitas reformas educacionais ocorreram nos últimos anos, e muitas políticas públicas foram criadas acerca da temática inclusão. Destaca-se a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola". (p. 11-12)

No nosso país, o destaque vai para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), onde o tema das necessidades educativas especiais surge como sendo de responsabilidade do poder público, bem como dando preferência para que o educando com tais necessidades seja matriculado em escolas de ensino regular, com todo o apoio especializado necessário. E para A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde em seu artigo 3º é reforçado o direito do autista em ter acesso à educação.

Desde então, esse movimento de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tornou-se um tema de discussões e polêmicas, no entanto, de acordo com Mantoan (2004) essa inserção é apenas uma garantia de que um direito constitucional seja cumprido, ou seja, que todos tenham uma educação de qualidade e que a inclusão implica com a capacidade de cada um em lidar com a diversidade e com as diferenças.

Num modo geral, as escolas possuem o conhecimento das leis referente a inclusão e da obrigatoriedade da garantia da vaga para os alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários à sua implementação.

Para que a inclusão ocorra de fato não basta apenas as garantias legais, mas também é necessário que haja modificações no sistema de ensino. Cabe aos envolvidos buscarem alternativas e formas de articulações que possibilitem esse novo modo de ver e pensar a escola.

Além disso, a educação inclusiva favorece não só o aluno com necessidades educacionais especiais, mas também os demais alunos que passam a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças.

Saviani (2001), aponta que o papel do professor nesse processo de inclusão é fundamental, uma vez que, ele é o mediador do processo ensino/aprendizagem. O mesmo precisa acreditar na real condição desse aluno adquirir a aprendizagem significativa e não somente recebê-lo porque a lei obriga.

Mantoan (2006) afirma que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino/aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando à participação ativa e consciente de todos os alunos nas aulas. Esses cursos devem atender as necessidades de preparo que os professores têm para desenvolver práticas docentes realmente inclusivas.

Em se tratando de crianças com TEA, uma vez que essas apresentam dificuldade em se compreender como um ser social, para que o processo de inclusão e de ensino/aprendizagem ocorra, a escola deve adotar uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, destacando a importância do papel da ação mediadora que o professor desempenha no ensino.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (ORRÚ, 2010, p. 09).

Cunha também analisa a ação mediadora na educação de autistas e destaca: “A mediação é o processo de intervenção na relação do aluno com o conhecimento. É toda intervenção pedagógica que possibilita esta interação” (2016, p. 62). Este autor conceitua a mediação como um movimento pedagógico que requer planejamento e organização. Sobre a ação mediadora destaca: “A ação do mediador não é facilitar, porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombra de dúvidas, provocar desafios, motivar quem aprende” (2016, p. 62).

Desta forma, fica claro o quão importante é a mediação escolar na educação de alunos com necessidades educacionais especiais e de que tal ação mediadora pode ser fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Partindo da concepção interacionista de desenvolvimento, que afirma que o conhecimento e a aprendizagem se dão na interação entre fatores biológicos e o meio, pode-se assegurar que:

Organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (REGO, 2008, p. 93)

Entretanto, quando o meio é considerado inadequado para um desenvolvimento sadio (tanto físico quanto psicológico) ou quando algum fator biológico não permite a aquisição de conhecimentos, o sujeito encontra diversos obstáculos, principalmente em se tratando de crianças em fase escolar. Para auxiliar a passar por esses obstáculos algumas intervenções podem contribuir, entre elas destaca-se as intervenções feitas por um profissional da Psicopedagogia.

A psicopedagogia busca compreender como ocorrem os processos de aquisição do saber e entender, as possíveis dificuldades que o indivíduo encontra nesse processo. Requer primazia da observação para atingir os demais passos: entendimento, prevenção, atuação e intervenção. (CUNHA, 2011, p.12)

Ao psicopedagogo cabe acompanhar e orientar o processo de ensino/aprendizagem auxiliando na aquisição dos conteúdos acadêmicos, adaptar o material escolar (se necessário), sempre levando em consideração as habilidades que o educando já possui e orientar os profissionais que estão envolvidos no meio escolar.

Devido as dificuldades das crianças com TEA, o currículo escolar seguido por essas, em muitos casos, deverá sofrer adaptações e a maneira de ensinar tais conteúdos também deverá ser adequada.

Retomando sobre o Método de Instrução Programada da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o mesmo contribui expressivamente para a melhora de dificuldades comportamentais em crianças e adolescentes autistas no ambiente escolar. Cabe ao psicopedagogo orientar os professores acerca da importância desse método e aos

professores cabe conhecer sobre o mesmo e adquirir as habilidades necessárias para colocá-lo em prática.

Assim, os profissionais envolvidos com a criança passam a fazer o ensino de habilidades simples e complexas em pequenos passos, usam de reforçamento positivo para aumentar a frequência de respostas, enfatizam a importância da consistência entre os profissionais, priorizam a relevância da análise da função do comportamento para que não reforcem comportamento inadequado. Os comportamentos-problema (tais como agressões, autolesão, desobediência, respostas estereotipadas etc.) são analisados funcionalmente e não reforçados, o que exige habilidade e treino por parte do profissional. (TAKEDA, 2017, p.65)

A mesma autora também salienta como sendo tarefa do psicopedagogo, dentro da instituição escolar, dar outras orientações aos profissionais, como: usar instruções claras, diretas e simples para cada tarefa orientada; usar estímulos visuais para o estabelecimento de rotina e instruções; ensinar comportamentos de obediência a regras; ensinar comportamentos de solicitação; estimular o desenvolvimento da autonomia e da independência; controlar os estímulos antecedentes e consequentes para facilitar a emissão de comportamentos adequados; avaliar a funcionalidade do comportamento; utilizar reforçamento positivo (elogios, acesso a jogos, uso de brinquedos, carimbos) para modificação de comportamento.

No que se refere ao conteúdo acadêmico, utilizando como base informações dos outros profissionais envolvidos e após fazer uma avaliação sobre a criança, o psicopedagogo se apropriará dos conteúdos propostos pela escola e os adaptará pensando na criança como um ser único, levando em conta a sua aprendizagem. Dessa forma, será elaborado um currículo individual com o objetivo de favorecer e conduzir a construção do saber dessa criança autista de forma agradável e consistente. Tal currículo adaptado, deve respeitar as habilidades da criança e o seu ritmo, buscando uma evolução gradativa, numa perspectiva de aprendizagem sem erro. Takeda (2017) relata que nessa perspectiva pedagógica, as crianças são reforçadas de maneira positiva por seus acertos, “ (adição de algo que resulte no fortalecimento do comportamento pelas consequências positivas que o próprio comportamento produz) ” (p.66) e que dessa forma, ocorre o favorecimento de novas aprendizagens.

Em todo o processo de intervenção, o psicopedagogo precisa estar consciente das possibilidades educacionais do aluno, mesmo diante das dificuldades, para tanto, se faz necessário escolher meios eficientes para tornar o currículo coerente com as necessidades. A mesma autora cita alguns recursos que podem ser utilizados:

Dentre os diversos recursos utilizados, o uso de tiras de rotinas escolares diárias para sinalizar a rotina das atividades do dia, com fotos em sequência, é muito eficiente para preparar a criança para cada atividade a ser executada, gerando ainda colaboração, atenção e comunicação da criança inclusa no ambiente escolar. Apostilas com atividades adaptadas, usando a mesma capa do livro ou apostila que os demais colegas utilizam, proporcionam à criança em inclusão motivar-se, ficar atenta e fazer exercícios sem precisar de tanto auxílio.

As ajudas e dicas são de caráter físico, auditivo e visual. Durante a realização das atividades, as mesmas vão sendo esvanecidas de acordo com a aprendizagem e, conseqüentemente, independência do aluno. Por exemplo: para aprender a grafia da letra “L”, são apresentadas folhas com a letra em tamanho maior e repetidas vezes. A criança irá cobrir essas letras e, gradativamente, a “cor” da letra vai sendo clareada. Depois, é colocado o início da grafia e a criança conclui, até que apresentamos apenas o modelo e ela o copia. (p.66)

Todo esse processo é acompanhado, avaliado e revisitado sempre que necessário.

As informações são transcritas detalhadamente, com dados sobre como foi o comportamento do educando durante a atividade, quais aprendizagens adquiridas e quais ajudas foram solicitadas. Com base nessas informações, o psicopedagogo conseguirá elaborar um currículo cada vez melhor e mais apropriado para aquela criança. Vale ressaltar que para esse programa de ensino ser de fato efetivo, o mesmo deve ser individualizado e avaliado periodicamente, utilizando o próprio aluno como referência.

Sendo assim, partindo de uma perspectiva de escola inclusiva, cabe aos profissionais envolvidos (professores, diretores, coordenadores pedagógicos e afins) acreditar de fato na aprendizagem do aluno com autismo, bem como de qualquer outra necessidade educacional especial. A formação continuada e a busca pelo conhecimento são essenciais. Com os avanços nos estudos, se torna possível acreditar que a inclusão escolar real e efetiva pode de fato acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que o sujeito com autismo requer acompanhamento e intervenções para poder se desenvolver além das suas limitações. No entanto, com base em muitos estudos e pesquisas, também se torna evidente que alcançar um desenvolvimento satisfatório é sim possível.

Inicialmente se faz necessário (e é de extrema importância) que esse sujeito seja observado e diagnosticado o mais rápido possível. Ao primeiro sinal de que “algo não está caminhando como o esperado” cabe aos familiares ou cuidadores recorrerem a ajuda

profissional e a partir daí realizar os acompanhamentos, terapias e intervenções necessárias.

Também é de suma importância enxergar o portador de TEA como um ser único, individual e direcioná-lo de acordo com as suas necessidades.

Não basta discutir, debater ou criar leis acerca da inclusão escolar, é necessário acreditar e viver essa inclusão. Se permitir conhecer o mundo do autista, acolhê-lo e ter vontade de fazer a diferença em sua vida acadêmica e social.

No âmbito psicopedagógico o autista encontrará uma nova perspectiva de melhora no seu desenvolvimento e no seu processo de ensino/aprendizagem, enxergando uma possibilidade de fazer tarefas antes consideradas impossíveis de serem realizadas. No entanto, cabe ao profissional “mergulhar” no universo do autismo, se especializar, estudar incansavelmente e, acima de tudo, acreditar na capacidade desse sujeito, bem como fazer valer o direito que a ele foi concebido de se desenvolver integralmente, sempre o respeitando como ser único, afinal “[...] Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece e deve ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver” (SILVA, 2012, p. 06).

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO Neto, Francisco. **A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais: o DSM-5.** *Rev. bras. ter. comport. cogn.*, São Paulo , v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 22 set. 2019.
- Asperger, H. (1991). **Autistic psychopathy in childhood.** In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944).
- Associação Americana de Psiquiatria. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM. 5 ed.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

- BOSA C. A. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001.
- BRASIL. Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012
- Kanner, L. (1997). **Os distúrbios do contato afetivo.** In P.S. Rocha (Org.), **Autismos** (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. (Trabalho original publicado em 1943).
- MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** Revista CEJ, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.
- MARQUES, L.P. **As diferenças na educação.** Revista de Educação do Cogeime, Belo Horizonte, v.30, p.43-49, 2007.
- Nunes, D. R. P., Azevedo, M. Q. O., & Schmidt, C. (2013). **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, 26(47), 557 -572.

- ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas**. Humanidades Médicas. Sep-Dic 2010; v. 10, número 3.
- Petersen, C. S. & Wainer, R. **Terapia Cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes**. São Paulo: Artmed. 2011
- REGO, T. C. **Lev Vigotsky o teórico do ensino como processo social**. Revista Nova Escola Grandes Pensadores. São Paulo, N 19, Ed. Abril, julho de 2008.
- Rutter, M. (1978) **Diagnosis and Definition of Childhood Autism**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 8, 139-161.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.
- SIL, Vitor; LOPES, João A. **Os Professores Face à Problemática Do Insucesso Escolar – Suas Atitudes, Percepções e Opiniões**. Link <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/357.pdf>. Acessado em 21/01/2020
- SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação – Transtorno do Espectro Autista**. 2019. Link: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped. Desenvolvimento - 21775b-MO - _Transtorno do Espectro do Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acessado em 21/01/2020
- TAKEDA, Tatiana. **O que você precisa saber sobre autismo**. Ludovica, 2017. Disponível em: <https://especiais.ludovica.com.br/ebooks> Acessado em: 21/01/2020
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987

ZANON, Regina Basso; BACKES, Bárbara; BOSA, Cleonice Alves. **Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Mar 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33.



A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: UMA IMPORTANTE ALIADA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



VANILZA VIEIRA

Graduação em Pedagogia, pela faculdade integrada Campos Salles (2007); Especialista em Contação de histórias, pela faculdade Paulistana de Comunicação (2019); Professora de Educação Infantil em um Centro de Educação Infantil da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente estudo tem por finalidade analisar a contribuição da contação de histórias para crianças da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem de porte qualitativo, desenvolvido a partir de pesquisas de cunho bibliográfico, que levou a análise de literaturas científicas, em estudos e pesquisas já descritas sobre o tema. Através da revisão bibliográfica, procurou-se entender quais as contribuições a arte de contar histórias trás para o aluno que está nessa fase do ensino. Buscaremos inicialmente traçar um breve histórico da contação de histórias, posteriormente detalharemos como ela pode contribuir para a formação da criança que está iniciando a vida escolar.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Aluno.

INTRODUÇÃO

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (2006), a primeira fase da educação básica é a Educação Infantil, que tem por objetivo desenvolver integralmente a criança, principalmente no que tange à linguagem. Tem também como finalidade a criação de situações de aprendizagem expressivas. Inclui-se, assim, a contação de histórias, que serve de estímulo ao desenvolvimento da linguagem e da imaginação da criança, aguçando o sentimento indagador e de criação no aluno.

Pesquisando sobre a arte de contar histórias no processo de formação de leitores, Mainardes (2008) recorda-nos de que a leitura é uma atividade própria do ser humano.

Desde que nascemos, tornamo-nos “leitores do mundo”, onde aspiramos valores, sentimentos, condutas e a celebração da própria vida. Sendo assim, a leitura possui uma função essencial no processo de crescimento criativo, crítico e intelectual do aluno, melhorando suas habilidades, e por consequência, sua produtividade escolar, tanto como alunos, quanto no aprimoramento de sua personalidade.

Mesmo que ainda não saiba ler, escutar e contar histórias é um direito da criança, que deve ter livre acesso aos livros infantis como forma de incentivo à leitura e acesso à linguagem, afirma Mainardes (2008). Ao adentrar no ambiente escolar, esse acesso deve ser mediado pelos professores, que tem papel essencial na contribuição da formação leitora do aluno, possibilitando que as crianças adentrem no mundo da escuta e da leitura de histórias. No processo de alfabetização, ter um contato prévio com os livros é ainda mais importante, uma vez que o aluno já estará familiarizado com as palavras e com a escrita destas em registros impressos.

Nos dias atuais, existe a preocupação de que o aluno deva aprender no ambiente escolar a ser um sujeito responsável, crítico e atuante na sociedade. Esse processo, conforme Cardoso e Faria (2016) deve iniciar-se na educação infantil, onde os primeiros valores da criança começam a se destacar e ela é capaz de interagir socialmente, preocupando-se, mesmo que se forma inconsciente, com o desenvolvimento de sua aprendizagem através dos hábitos e escolhas que faz.

BREVE HISTÓRICO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

É importante sabermos como surgiu a contação de histórias para entender sua importância para nossa sociedade, não só enquanto elemento histórico, mas no que tange ao desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Mesquita Neta (2014) afirma que ela está presente na vida das pessoas desde os tempos antigos, quando os primitivos sentiram a necessidade de narrar fatos importantes para a formação do ser humano. No entanto, na antiguidade ainda não havia narrativas impressas e as histórias eram transmitidas de maneira oral. Na atualidade o desenvolvimento da linguagem se dá no aprendizado com os educadores e colegas em sala de aula, através principalmente da contação de histórias. Esse exercício faz com que o aluno tome gosto pela leitura e desenvolva a oralidade, enriquecendo seu léxico.

Em estudo a respeito da importância da contação de história como prática educativa na educação infantil, Mateus *et. al.* (2016) asseveram que a contação de histórias é uma das artes mais antigas da sociedade

A literatura infantil no Brasil apareceu somente após a abolição da escravatura, em meados do século XX. Passa a assumir uma função essencial no desenvolvimento do caráter da criança, uma vez que as histórias revelavam os desfechos que tiveram determinados tipos de personagens, conforme seu comportamento, o que poderá levar a criança a refletir sobre seus próprios atos. Além disso, o hábito de ler tem a função e propiciar que a criança potencialize a linguagem verbal, cognitiva e sócio afetiva, afirma Mainardes (2008).

Historicamente o homem sempre usou a voz como meio de comunicação para narrar suas experiências com caças, plantio ou outros costumes, essa era a maneira de conservar a cultura de seu povo. O entretenimento das populações antigas era reunir a comunidade ao redor de um contador de histórias e se envolver com as histórias que eram contadas. Assim, o contador de histórias era visto como um personagem ancestral que ficava em volta do fogo narrando histórias para seus ouvintes.

Com o passar do tempo e a chegada da modernidade, surgiu a imprensa, onde os jornais e livros tornam-se os “agentes culturais do povo”, assevera Mainardes (2008). Os antigos contadores de histórias começam a ficar arcaicos, mas as histórias tradicionais ganham um novo viés e permanecem em contato da população através da escrita. Pioneiros no registro de histórias, os irmãos Perrault e Grimm começaram a recolher e anotar as histórias contadas pelo povo, possibilitando que pudéssemos ter contato com elas nos dias atuais. Dessa maneira, as histórias instalaram-se nas residências através dos contos de mães e avós.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

O ato de contar histórias antecede o ato de escrever. Através das crenças, dos costumes, dos valores, dos mitos, as histórias passavam os conhecimentos adquiridos de geração para geração, preservando os valores da comunidade através das experiências dos mais velhos, responsáveis por narrar as histórias aos mais novos, afirmam Costa e Ribeiro (2015). Com o passar dos anos essa “passagem de conhecimento” passou a ser documentada por meio de palavras, o que culminou na confecção de livros de histórias. Reis, princesas, super-heróis, fantasmas, dentre vários outros personagens do mundo

imaginário, donzelas que deviam se casar com os pretendentes arranjados por seus pais, entre outras figuras da vida real tomam espaço na escrita e se fundem para narrar os acontecimentos reais e as fantasias.

Quanto mais lê para as crianças, mais os professores terão sua sensibilidade aguçada, e poderão compreender melhor os medos, os anseios, as dúvidas de seus alunos. É um elo que se for fortificado no cotidiano não poderá ser mais desfeito, pois acreditar no que está sendo dito requer confiança, e quanto mais confiança houver entre educador e aluno, mais facilmente se dará o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Rodrigues (2005) “a contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real”. Ao selecionar uma história para ser narrada, é possível tomar para si a experiência dos personagens, as cenas e fatos estão no campo da imaginação, mas as emoções e sentimentos ultrapassam a ficção e se consubstancializam na vida real, adentrando em um mundo irreal e transformando as sensações em realidade.

As narrativas de histórias sempre estiveram presentes na vida do homem, não só como entretenimento ou forma de aprendizado, mas também como forma de preservação da cultura, sendo, durante muito tempo, exclusiva fonte de obtenção e disseminação do conhecimento. A arte mais antiga de contar histórias, a narrativa favorece o processo de aprendizagem através do estímulo à imaginação, não só pelo seu caráter lúdico, mas como metodologia que desenvolve a prática docente, proporcionar a aquisição de conhecimentos múltiplos.

A contação de histórias é um ato simples, mas que requer técnica, precisão, criatividade e um planejamento eficaz para que haja sucesso, afirmam Lourenção e Antonelli (2015). O contador de história é o intermediário dessa arte, deve ser perceptivo e criativo, por meio de sua narrativa deve fascinar a todos que o ouvem. Os educadores da educação infantil normalmente possuem significativa tendência para envolver a todos nas histórias que conta.

Contar histórias pode ser visto como um “elemento mágico” que abrange todas as pessoas que estão inseridas nesse instante de fantasia. Contando histórias o educador instaura com o educando uma atmosfera de cumplicidade que nos remonta aos tempos dos antigos contadores, que ao redor de uma fogueira narravam os valores, histórias e costumes da sua nação. Hoje as pessoas não se reúnem mais nesse ambiente, mas na escola; os contadores tornaram-se os professores, mediadores na interação entre livro e aluno. Com a vantagem de que é algo próprio do ser humano, o professor apodera-se do

ato de contar histórias e o transforma em um aliado essencial na formação do aluno como leitor (MATEUS, *et. al.* 2016).

A faixa etária de 0 a 6 anos é a fase em que a criança está descobrindo o mundo que a rodeia, tudo que é novo tende a prender sua atenção. A história infantil nessa etapa tem função essencial na vida da criança ainda em formação, uma vez que a história contada faz com que ela associe à sua realidade o que está sendo narrado, e consequentemente desenvolva melhor a aprendizagem. Como ainda não sabe ler, é importante que os professores tenham costume de trabalhar com essa prática em sala de aula, pois é por meio dela que o aluno tem o contato inicial com o meio literário. Mais que uma distração, ter contato com as histórias é agregar bagagem na construção do conhecimento.

Após ouvir uma história, a criança sentirá vontade de prorrogar seu prazer e sua reação certamente será solicitar outro livro, momento em que o professor alcança “seu auge”, pois será responsável por promover o encontro do aluno com uma das ferramentas mais importantes de ensino. Ato inerente ao ser humano, o professor pode apropriar-se da contação de histórias para transformar seu aluno em um leitor assíduo. Além disso, poderá alcançar outros objetivos, como desenvolver a sensibilidade, a inteligência; socializar; instruir e educar; fazer com que o aluno expanda seu universo imaginário e cultural; trazer novas descobertas; intrigar; provocar o riso ou infinitas outras possibilidades de descobertas e entendimento do mundo (MAINARDES, 2008).

Deixar que a criança tenha contato com as histórias já nas séries iniciais da educação infantil possibilita que ela seja cada vez mais dotada de criatividade, pois pode atravessar o tempo, o espaço e conhecer outros mundos através de sua imaginação. Mais que isso, pode ampliar seu vocabulário e melhorar tanto a linguagem oral quanto a escrita. Quanto maior a frequência com que a criança é exposta às histórias, mais ela buscará conhecer outras, e então interessará cada vez mais pela busca de novos conhecimentos.

Quando se experimenta a leitura, começa-se a entender melhor o mundo, antes de ser um ato de proferir palavras, ler é compreender, é ajudar o indivíduo a identificar-se como agente ativo da sua própria história, auxiliando- a ter consciência de que é um ser político e social, afirma Mainardes (2008). Aqui vemos mais uma vez a responsabilidade do educador, que deve mostrar aos seus alunos a grande importância da leitura para a vida individual, cultural e social. Essencial é o papel da escola neste processo, que deve mostrar aos educandos desde crianças que o livro é para ser lido, e não para servir de “enfeite de estante”.

Trabalhar cotidianamente com a literatura ajudará o aluno a descobrir suas emoções, a ter sensações que podem ser experimentadas apenas através do contato com histórias irreais. Mainardes (2008) afirma que a literatura é o elo que une o mundo real e o da fantasia, as histórias ajudam as crianças a entenderem melhor seus sentimentos e ter experiências inéditas, uma vez que as emoções vivenciadas por meio da ficção preparam-nas para experimentar essas emoções na realidade, de maneira mais sensata e harmoniosa.

Através do “faz de conta” dá-se às crianças a oportunidade de observarem cenas do cotidiano, tornando-as capazes de ressignificar sua maneira de ser, de agir, auxiliando-as na solução de problemas e na tomada de decisões. Dar a criança a oportunidade de ter, desde a infância, contato com a leitura, ajuda a torná-la mais produtiva, criativa e crítica.

O professor tem um importante papel nesse processo, uma vez que uma história contada “por contar”, não auxiliará a criança a despertar seu potencial crítico. É necessário que ela seja levada a perguntar, duvidar e refletir sobre o significado de cada história, das emoções, das personagens e de que forma ela contribuirá para o seu cotidiano, afirmam Costa e Ribeiro (2015) que ressaltam ainda que contar histórias é um ato multidimensional, uma vez que leva o aluno a desenvolver habilidades em diversas áreas do conhecimento.

Sendo assim, contar histórias é mais que proferir simples palavras, estas devem estar carregadas do sentimento que o autor nela quis imprimir, devem ser lidas em ritmo correto, com ênfase nas expressões que sejam solicitadas, deve equilibrar o que se ouve com o que se sente. É entender a voz do outro, é “mergulhar” no mundo do desconhecido. Fase melhor para que isso aconteça é justamente a educação infantil, onde a criança começa a formar opiniões, a ter esta ou aquela preferência, a questionar sobre as coisas que a rodeia.

Pesquisando sobre a importância de contar história na educação infantil, Costa e Ribeiro (2015) afirmam que a literatura tem uma poderosa relevância na formação e desenvolvimento de qualquer pessoa, em especial a infantil, que tem uma função essencial na sociedade em transformação: a de agir como agente de transformação, seja no contato com o livro ou no diálogo entre o texto e o leitor estimulado pela instituição de ensino. Ressaltam ainda que a literatura infantil é mais abrangente que a adulta, uma vez que encanta qualquer idade.

A literatura é tão importante para a vida escolar dos alunos quanto a dos educadores no que tange à sua formação, principalmente para aqueles que trabalham na educação infantil. É preciso que verdadeiramente o professor também se envolva nas histórias que está narrando, para contá-las e convencer o ouvinte é necessário que seja feito com

emoção, pois só assim contagiará as crianças, sem desviar do assunto. Contar histórias deve ser feito com prazer, proporcionando às crianças o desenvolvimento da criação e da imaginação, afirmam Silva *et. al.* (2013).

Ter contato com histórias no ambiente escolar não é só algo que despertará no aluno o prazer, a curiosidade, além de incentivar o imaginário, ouvir histórias de personagens cuja vivência há uma lição ou objetivo pode fornecer à criança suporte para resolver conflitos internos. As histórias são, nas palavras de Dohme apud Costa e Ribeiro (2015) um “Abra-te sésamo”, ou seja, o lugar comum onde fantasia e realidade se juntam. Não só o prazer é propiciado através dessa sobreposição, mas é possível o desenvolvimento afetivo, da oralidade, da escrita, pessoal, cognitivo e social na educação infantil.

Fonte inesgotável de sabedoria, as histórias tem ainda a função de formadora da identidade. É um grande recurso para os professores, importante aliada no resgate dos valores tradicionais e até mesmo da natureza humana. Podem ser definidas como “fonte de conhecimento de vida”, capaz de aumentar a disseminação das informações, ampliando, assim, os recursos da linguagem, asseveram Costa e Ribeiro (2015). Além disso, é através da contação de histórias que o gosto pela leitura é despertado, é escutando que a criança terá vontade de manusear um livro, e descobrirá que ele poderá aguçar seus sonhos, “viver em um mundo encantado”, e é nesse sentido que percebemos quão grande é a importância de se trabalhar as histórias em sala de aula, pois quanto mais descobre, mais a criança terá vontade de descobrir.

Estamos inseridos em uma sociedade onde a tecnologia e a mídia estão cada vez mais disponíveis às crianças, o acesso à informação e ao conhecimento se dá de maneira muito rápida. Sendo assim, os livros estão tornando-se cada vez menos usados por conta própria, as histórias estão sendo deixadas de lado. Cabe ao professor o desafio de aguçar e manter em seus alunos o gosto pela leitura. Cada vez o educador deve reinventar-se mais, ser dinâmico, saber trabalhar de maneira e com as ferramentas corretas para que a leitura “não saia de moda” e torne-se algo arcaico.

Podemos perceber, diante do explanado, que contar histórias é algo essencial no processo de estímulo à leitura e ao desenvolvimento da linguagem, despertando, ainda, o senso crítico das crianças. Não é apenas uma forma de entretenimento ou de diversão, mas de crescimento psicológico. Ao passo que a criança identifica os personagens bons e maus, e entende quais as consequências seus atos podem causar, compreende melhor os valores sociais e começa a elaborar suas crenças pautadas em princípios éticos e morais da sociedade em que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber ao longo deste estudo que a arte de contar histórias serve não somente para “entreter” a criança, esse é apenas um objetivo superficial, contar histórias é dar conhecimento de um mundo imaginativo, de inúmeras possibilidades, para que o aluno tenha a capacidade de desenvolver suas potencialidades. É dar ao educando a visão de um mundo ainda desconhecido, mas que pode ter sido vivenciado por seus pais, avós ou ascendentes mais distantes, ou seja, contar histórias é uma importante ferramenta para a formação humana. É repassada de geração para geração, sofrendo mudanças na forma de transmissão ao longo dos tempos.

Saber despertar emoções é a tarefa principal da contação de histórias. Contá-las é uma arte, quem as detém deve criar uma fonte de prazer, de alegria e encantamento. Contar histórias tem o papel de entreter e divertir, é o começo do caminho da aprendizagem para a compreensão do mundo. Desse modo, percebe-se como é importante despertar no aluno a aspiração pela leitura, pois é através dela que a criança entende e transforma o mundo, “um alimento raro” que auxilia no crescimento do intelecto de quem está em seu contato.

Em sua própria residência a criança deve ser exposta aos livros, à contação de histórias. Quando adentrar a creche, esse processo deve ser continuado e trabalhado de maneira mais sistemática, agora com histórias pré-selecionadas conforme a faixa etária das crianças, pois potencializa o uso da linguagem, aguça a imaginação, prende a atenção e aviva o gosto pela leitura. Além disso, contar histórias instiga positiva e gradativamente o desenvolvimento da oralidade da criança, fazendo com que ela interaja melhor com as pessoas com quem convive.

Como um local de aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos, a escola deve dar total apoio e atenção à contação de histórias, uma vez que ela auxilia no processo de ensino-aprendizagem em diversas perspectivas: psicológica, física, cognitiva e social, propiciando um maior desempenho de percepção e sensibilidade ao aluno. Contar histórias não é só um ato, é dar a oportunidade de aumentar os conhecimentos, de saber refletir e entender que cada ato tem uma consequência, é proporcionar que se conheça a cultura dos povos antigos, enfim, contar história faz parte não só do cotidiano, mas da vida de quem todos os seres humanos.

A arte de contar histórias aguça a construção de ideias, a curiosidade e o imaginário, espalhando conhecimentos e ajudando a criança a vivenciar situações que a propiciam a sentir alegrias, medos, tristezas, dentre outros sentimentos, e as personagens das histórias servem, em muitos casos, como exemplo para as crianças, auxiliando-as na resolução de conflitos e desenvolvendo novas expectativas, portanto, é essencial que faça parte do cotidiano tanto de alunos quanto de professores no ensino-aprendizagem nas séries de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Frannf. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices.**_São Paulo: Scipione, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – Volume 1.** Brasília, DF: MEC, 2006, 64 p., v. 1 Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>.
- CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA; Moacir Alves de. **A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil.** São Roque - SP: Faculdade Curitibana, 2016.
- COSTA, Patrícia Evellyn; RIBEIRO, Janete Santa Maria. **A importância de contar história na educação infantil.** Paraná – PR: Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, 2015.
- FELDMAN, Marina. **A arte e a criança: fundamentos estéticos para a educação infantil.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.
- LOURENÇÃO, Daiane Aparecida; ANTONELLI, Maria Alda. **Contação de história na Educação Infantil.** Guarantã do Norte – MT: Faculdades de Ciências Sociais de Guarantã do Norte, 2015.
- MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores.** Paraná - PR: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2008.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca, *et. al.* **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.** Belo Horizonte – MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2016.

MESQUITA NETA, Francisca Aurélia Rodrigues de. **A contação de história no desenvolvimento da linguagem oral.** Fortaleza – CE: Universidade Federal do Ceará, v. 1, n. 6, p. 87-95, 2014.



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO HUMANO É UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO



VERONICA GONÇALVES DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela UNAR "Centro Universitário De Edmundo Ulson". Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tratar do desenvolvimento e do crescimento humano, não somente quando se fala em crescimento, e todos se lembram de facilmente de aumento de estatura, de peso e outras mudanças tanto estruturais como orgânicas que ocorrem na constituição física. O termo desenvolvimento, porém, é muito mais amplo e complexo. Definindo o processo ordenado e contínuo que principia com a própria vida, no ato da concepção, e abrange todas as modificações que ocorrem no organismo e na personalidade. Inclusive os comportamentos mais sofisticados, resultantes do crescimento e do amadurecimento físico e da estimulação variada do ambiente. Este artigo tem embasamento em pesquisa bibliográfica qualitativa.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Aprendizagem; Processo.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Psicologia do Desenvolvimento, a hereditariedade, o ambiente, a maturação e a aprendizagem são fatores do desenvolvimento. Isto significa que, para determinar o processo de desenvolvimento em todas as suas fases, as condições estruturais e orgânicas atuam simultaneamente com os estímulos ambientais.

É imprescindível que o educador tenha sempre em mente os princípios gerais do desenvolvimento:

1. É um processo contínuo;
2. Segue duas direções:
 - céfalo-caudal: da cabeça para os pés;
 - Próximo-distal: das partes mais próximas do centro para as mais distantes;
3. Procedente das atividades gerais para as específicas;
4. Cada parte do corpo desenvolve com velocidade própria;
5. Acontece de maneira unificada;

No processo global, o desenvolvimento inclui outros dois processos complementares: a maturação e a aprendizagem. Historicamente, diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na psicologia. Elas buscam corresponder como cada um chegou a ser aquilo que é mostrar quais os caminhos abertos para mudanças nessas maneiras de ser, quais as possibilidades de cada indivíduo para aprender.

Os fatores hereditários e o papel da maturação orgânica têm sido superestimados por correntes afins do biologismo ou do inatismo, que enfatizam a espontaneidade das transformações nas capacidades psicológicas do indivíduo, sustentando que dependeriam muito pouco da influência de fatores externos a ele.

O desenvolvimento seria como desenrolar um novelo em que estariam previamente inscritas as características de cada pessoa. Bastaria alimentar um processo de maturação e as aptidões individuais, em estado de prontidão, guiariam o comportamento do sujeito.

Essa corrente do pensamento ainda hoje é particularmente forte na educação infantil, subsidiando concepções de que a educação na infância envolveria apenas regar as pequenas sementes para que estas desabrochem suas aptidões.

Outras correntes explicativas, ao contrário, têm asseverado que o ambiente é o principal elemento de determinação do desenvolvimento humano. Segundo elas, o homem tem plasticidade para se adaptar a diferentes situações de existência, aprendendo novos comportamentos, desde que lhe sejam dadas condições favoráveis. Na educação infantil tal concepção promoveu a criação de muitos programas de intervenção do cotidiano e a aprendizagem da criança, em idades cada vez mais precoces. Todavia, essa visão

minimiza a iniciativa do próprio sujeito e também o fato de as reações dos diversos sujeitos submetidos às pressões de um mesmo meio social não serem semelhantes.

Para responder ao impasse pelas posições precedentes, surgiu na Psicologia uma corrente que advoga a existência de uma relação de recíproca constituição entre indivíduo e meio, a vertente interacionista. Segundo ela, o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento, nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando o seu comportamento.

Decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. Como todo organismo vivo, o humano se inscreve em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio.

Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao construir o seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir.

É a maturação o desenvolvimento das estruturas corporais, neurológicas e orgânicas. Abrangendo padrões de comportamento resultantes da atuação de algum mecanismo interno.

A maturação conduz ao desenvolvimento do potencial do organismo e independe de treino ou estimulação ambiental. Caracteriza-se por mudanças estruturais influenciadas pela hereditariedade, que ocorrem em dado momento, envolvendo a coordenação de numerosas partes do sistema nervoso.

É por isso que é ineficaz, por exemplo, ensinar uma criança a andar aos 5 meses, ou a ler e escrever precocemente. Como Gesell afirma, “a aprendizagem nunca pode transcender a maturação”. Isto é, para que a aprendizagem se processe, é necessário que o organismo esteja suficientemente maduro para recebê-la.

Assim, toda atividade humana depende da maturação. Desde o mais simples comportamento, como segurar um objeto até as abstrações e raciocínios mais complexos.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O DESENVOLVIMENTO HUMANO É UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência.

É comum as pessoas restringirem o conceito de aprendizagem somente aos fenômenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino. Entretanto, o termo tem um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos de nossa vida afetiva e a assimilação de valores culturais. Enfim, a aprendizagem se refere a aspectos funcionais e resulta de toda estimulação ambiental recebida pelo indivíduo no decorrer da vida.

O processo de aprendizagem sofre interferência de vários fatores: intelectual, psicomotor, físico e social, mas é do fator emocional que depende grande parte da educação infantil. A problemática decorrente da interferência desses fatores, promove uma efetiva mudança de comportamento e amplia cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade. Tanto quanto possível aquilo que é aprendido preciso ser significativo para ele.

Uma aprendizagem mecânica, que vai além da simples retenção, não tem significado para o aluno.

Para ser significativa, é necessário que a aprendizagem envolva raciocínio, análise, imaginação e o relacionamento entre idéias, coisas e acontecimentos.

A família é quem primeiro proporciona experiências educacionais à criança, no sentido de orientá-la e dirigi-la. Tais experiências resumem-se num treino que, algumas vezes é realizado no nível consciente, mas que, na maior parte das vezes, acontece sem que os pais tenham consciência de que estão tentando influir sobre o comportamento dos filhos.

Como afirma Lindgren (1995):

Este tipo de aprendizagem e ensino em diferentes níveis de consciência dá-se durante todo o tempo, dentro ou fora da escola. Os pais e professores estão sempre ensinando simultaneamente em diferentes níveis de consciência, e as crianças estão sempre aprendendo em diferentes níveis.

As coisas ensinadas ou aprendidas conscientemente podem ou não ser importantes e podem ou não fixar-se. (Lindgren, 1995, p. 25)

Ainda segundo esse autor, “o que é ensinado e aprendido

inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer”. No exemplo citado por ele, um estudante pode esquecer muito das noções que aprendeu com alguns professores, mas lembra o tipo de pessoas que eram e as atitudes que tinham em relação a ele.

Na família ocorre o mesmo. A criança retém definitivamente os sentimentos que seus pais têm em relação a ela e a vida em geral. Esses sentimentos serão a base para o conceito que ela formará de si própria (autoconceito) e do mundo. Uma criança que é desprezada aprende a desprezar-se; uma criança que é amada e aceita tenderá a desenvolver atitudes positivas para a formação do seu autoconceito.

Segundo Gagné (1990):

Dizem que a experiência é o maior dos mestres; isto significa que os acontecimentos vividos pelo indivíduo em desenvolvimento em sua casa, em seu meio geográfico, na escola e em seus vários ambientes sociais, determinarão o que ela vai aprender e, também, em grande parte, a espécie de pessoa que se tornará. (Gagné, 1990, p. 36)

Na escola, o professor deve estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na disposição de facilitador da aprendizagem e calcando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto.

Como afirma Rogers (1998, p 55), “ele deverá estabelecer com seus alunos uma relação de ajuda, atento para as atitudes de quem ajuda e para a percepção de quem é ajudado”.

É de suma importância, portanto, que o professor conheça o processo de aprendizagem e esteja interessado nas crianças como seres humanos em desenvolvimento. Ele precisa saber o que seus alunos são fora da escola e como são suas famílias.

Quando o educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, conseqüentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem.

Para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, existem alguns princípios que Poppovic (1990) relata em seu livro sobre pensamento e linguagem, que podem nortear o trabalho pedagógico do educador:

1. Motivação é um fator de grande importância para a aprendizagem.

2. O aluno tem mais motivação para aprender quando as coisas têm um significado para ele.
3. A história pessoal do aluno precisa ser levada em conta.
4. O aluno aprende melhor quando participa ativamente do processo de ensino
5. Elogios e recompensas ajudam a motivar o aluno do que críticas e punições.
6. Para algumas aprendizagens a repetição é indispensável; mas precisa ser feita de forma interessante.
7. O aluno aprende melhor uma coisa nova quando já domina as aprendizagens anteriores.
8. A criança aprende melhor quando fica sabendo se foi bem sucedida, ou quais erros que cometeu.
9. As experiências de aprendizagem devem caminhar do simples para o complexo.
10. As experiências de aprendizagem devem caminhar do concreto para o abstrato.

De modo simplificado, podemos dizer que a motivação é tudo aquilo que está por trás de nossos comportamentos; corresponde às razões de cada um de nossos atos. Então, quando se faz algo bem feito, certamente aparece o fator confiança no desempenho para realizá-lo ainda melhor.

E, no caso da criança e do processo de aprendizagem, como será que atuam a motivação e o autoconceito? Desde o início do desenvolvimento esses fatores demonstram sua importância. À medida que a criança cresce seu autoconceito e o conhecimento que ela tem de si mesma vão se estabelecendo.

À maneira pela qual ela se vê, o jeito pelo qual ela se sente, irão influir muito em tudo o que ela faz e, basicamente de aprendizagem. Se ela não acreditar em si mesma, se julgar-se inferior aos outros, não terá motivação para aprender.

Não conseguirá interessar-se por nada, achando de antemão que irá fracassar. Com medo do fracasso, a criança nem tenta um novo comportamento; ou então toma atitudes inadequadas, num esforço de mostrar aos outros que é alguém.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o problema das dificuldades de aprendizagem como derivado somente de um organismo, ou da inteligência, para o seu diagnóstico e cura não haveria necessidade de recorrer à família.

As patologias no aprender surgem nas crianças e nos adolescentes somente a partir de sua função equilibradora do sistema familiar, não necessariamente, para seu diagnóstico e cura, separado de sua família.

Considerando como resultante da articulação construtiva do organismo, o corpo, a inteligência e a estrutura do desejo no indivíduo incluído em um grupo familiar no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade e em um sistema educacional que também o condiciona e significa.

Ademais, não é possível diagnosticar e desnudar o sintoma, prescindindo do grupo familiar nem da instituição educativa, mas tampouco sufocando a originalidade e autonomia do sujeito (criança ou adolescente) privando-o de um espaço pessoal que lhe permita recortar-se e diferenciar-se, ajudando a observar as possíveis causas da corporeidade e da dificuldade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, I. T. **Evolução da fé na criança**. São Paulo: Paulinas, 1994.
- BOCK, A. M. **Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1993.
- COUTINHO, M. T. da C. **Psicologia da criança**. 5ª edição. Belo Horizonte: Interlivros, 1998.
- FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.
- GESELL, A. **Diagnóstico Del Desatolo**. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- LEMBO, J. M. **Por que falham os professores?** São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- LINDGREN, H. C. **Psicologia na sala de aula**. São Paulo: EPU, 1995.

MIELNICK, I. **O comportamento infantil**. São Paulo: Melhoramentos, 1999.

POPPOVIC, A. M. (coord). **Pensamento e Linguagem: programa de aperfeiçoamento para professoras**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas / Abril S/A Cultural e Industrial, 1990. Fascículo 6, p.116-117.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Loyola, 1998.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1988.



REVISTA **TERRITÓRIOS**

Editora EducarRede
Lauzane Paulista | SP
Rua João Burjakian, 203
CEP 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco

POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849