V4 - N.9 - SETEMBRO 2022

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA TERRITÓRIOS

ISSN 2596-3309
ISSN 2596-3295
DOI 10.53782

ARTIGOS

INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
Vol.4, n.9 (set. 2022) - São Paulo: Educar Rede, 2022.

407p: il. color.

Mensal
Modo de acesso: <http://www.revistaterritorios.com.br/>
ISSN 2596-3309 (Digital) – ISSN 2596-3295 (Impressa). –
DOI 10.53782

1.Educação. 2. Inconsciente (Psicologia). 3. Futsal. 4. Arte na educação. 5.Arte na educação. 6. Educação inclusiva. 7. Cultura afro-brasileira –estudo e ensino. 8. Educação inclusiva. 9. Neurociências. 10. Educação inclusiva. 11. Psicologia na aprendizagem. 12. Incentivo à leitura. 13. Tecnologia educacional. 14. Incapacidade intelectual. 15. Pessoas com deficiência –educação. 16. Cultura afro –brasileira. 17. Comunidade e escola. 18. Educação de jovens e adultos. 19. Letramento e alfabetização. 20. Brincadeiras. 21. Educação de crianças. 22. Psicologia do desenvolvimento. 23. Pessoal – treinamento. 24. Administração de pessoal. 25. Educação. 26. Educação de jovens e adultos. 27. Música na educação. 28. Arte na educação. 29. Pré-escola – recreação. 30. Escolas – organização e administração. 31. Crianças – desenvolvimento. 32. Brincadeiras. 33. Inclusão escolar. 34. Língua portuguesa – estudo e ensino. 35. Brincadeiras. 36. Educação de crianças. 37. Crianças – linguagens. 38. Leitores – formação. 39. Interesse na leitura. 40. Educação – aspectos sociais 41. Educação física para crianças com deficiência. 42. Crianças – formação. 43. Brincadeiras. 44. Jogos infantis. 45. Livros e leitura. 46. Incentivo à leitura. 47. Arte na educação. 48. Educação de jovens e adultos.

CDD 370

Catalogação: Maria Inês Meinberg Perecin – Bibliotecária – CRB - 85598

EDITORIAL

ESCREVER TEXTOS

Constantemente nos deparamos com a situação de escrever textos coesos e coerentes, para tanto, planejar a organização do texto é o que faz toda a diferença.

A ato de escrever requer mais do que raciocínio, escrever é um processo mental que leva à investigação. Por meio da escrita é possível refletir, organizar ideias e reproduzí-las com mais clareza.

O princípio e motivo básico da escrita é a expressão de um pensamento, de sentimentos, de conhecimento, de uma reflexão, etc. Isso significa afirmar que é a exposição escrita do que poderia ter sido dito.

Há situações, assuntos, memórias que precisam ser escritas e não faladas! A escrita, nesse contexto, passar ser como o escape daquilo que está dentro de nós! Partindo desse pressuposto, a Revista Territórios apresenta mais uma edição que apresentará os sentimentos, pensamentos, autoconhecimentos e pesquisas dos educadores.

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe
Revista TERRITÓRIOS

Conselho Editorial
Profª Adriana de Souza
Profª Alessandra Gonçalves
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva
Profª. Andrea Ramos Moreira
Profª Drª Daniela Oliveira Albertin de Amorin
Profª. Debora Banhos
Profª. Erika de Holanda Limeira
Profª Juliana Mota Fardini Gutierrez
Profª. Juliana Petrasso
Profª. Marina Oliveira Reis
Profª. Priscilla de Toledo Almeida
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe
Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos
Profa. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorin

Programação Visual e Diagramação
Eliana Duarte de Souza

Projeto Gráfico
Instituto Educar Rede

COPYRIGHT
Revista Territórios, Educar Rede.
Volume 4, Número 09 (Setembro) - SP
ISSN 2596-3309 (Digital)
ISSN 2596-3295 (Impressa)
DOI 10.53782
SITE: http//www.revistaterritórios.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

TERRITÓRIOS

06 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE MICHEL FOULCAULT: UMA ÓTICA PEDAGÓGICA FILOSÓFICA

AMANDA KEISY PERSECHINO

13 DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NA LEITURA E NA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS

ALINE ALVES PIRES

24 O SEMBLANTE NA PRODUÇÃO DE CENA DO INCONSCIENTE

ANTONIO SILVA DE BRITO

39 TREINAMENTO TÉCNICO E TÁTICO INICIAL PARA GOLEIROS DE FUTSAL

CELSO ANTONIO GUIRARDELI

48 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANI RAMOS CANCELO

58 AS DIVERSAS FORMAS DE ARTES E SUAS IMPORTÂNCIAS PARA A VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS

DAYANE SOUZA SANTOS

66 O DESAFIO DA INCLUSÃO NA ESCOLA

DÉBORA CRISTINA RAMOS DA SILVA

76 ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

ELIANA APARECIDA PEREIRA

85 NEUROCIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO INFANTIL

ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA

99 A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

112 A LEITURA COMO CONHECIMENTO

FERNANDA DANIEL DE SOUZA

128 A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA E A ARTE DE SE CONTAR HISTÓRIA

FERNANDA DE MACEDO CANTANTE

141 O PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: SEU PAPEL EM RELAÇÃO ÀS MUDANÇAS NO CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO DOS SUJEITOS

FERNANDA DEMITRIO MARTIN

149 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO:INCLUSÃO E EQUIDADE

FERNANDA TOLEDO CATALANI

161 PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

JOSÉLIA PIRES RIBEIRO SOARES

175 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AFRO BRASILEIRA E OS LIVROS DIDÁTICOS

JOSIVAN JOSE DE OLIVEIRA SILVA

185 NOSSO TERRITÓRIO – MULTICULTURAL

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA

199 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

KAREN JAQUELINE SOARES DANTAS

208 O PROCESSO HISTÓRICO DO BRINCAR E A LUDICIDADE

KATIA DE OLIVEIRA ALVES

216 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL

KÁTIA GONÇALVES CHIMENTÃO

224 PEDAGOGIA EMPRESARIAL, CONCEITOS E ÁREAS DE ATUAÇÃO

KÁTIA VALENTE RUIZ

235 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS CAMINHOS PARA DIMINUIR A EVASÃO ESCOLAR

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

243 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA DE OLIVEIRA ALVES

252 O ENSINO DE ARTES NO ANO INICIAL

MÁRCIA FERNANDA LIMA

261 JOGOS QUE ENSINAM BRINCANDO SE APRENDE A LUDICIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

MARIA LUIZA CASTRO CORBISIER

270 GESTÃO DEMOCRÁTICA E O COTIDIANO ESCOLAR: RELAÇÕES DE PARCERIAS

MARINA OLIVEIRA REIS

278 O BRINCAR HEURÍSTICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

NEIDE APARECIDA HUGGLER MARTIM

285 INCLUSÃO, RELACIONAMENTOS QUE IMPLICAM NO ATO DE SOCIALIZAR

NIANI COSTA DE MORAES

295 O USO DE MEMES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PAMELA JANGUENE MENDES

304 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA APARECIDA KIMURA TANAKA

311 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INFÂNCIA

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS

319 LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAQUEL APARECIDA DE OLIVEIRA

328 A CIDADE EDUCADORA: CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO

RITA DE CASSIA PEREIRA DE OLIVEIRA

344 ATITUDE DOS PROFESSORES FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA ZONA NORTE DE SÃO PAULO

ROBERT WAGNER MARANGONI ROCHA

358 A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURA FAMILIAR COMO FATOR PREPONDERANTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ROSANGELA BONASORTE ROMAGNOLO

369 UNIVERSO LÚDICO - JOGOS E BRINCADEIRAS

SILVANA RODRIGUES FARIA

377 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

SILVIA SIQUEIRA INGEGNERI

387 ARTE NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE SUAS POTENCIALIDADES

SUZE CORREIA DE MELO

398 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VANESSA SUELLEN LAURIANO DA SILVA

O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE MICHEL FOULCAULT: UMA ÓTICA PEDAGÓGICA FILOSÓFICA

AMANDA KEISY PERSECHINO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção de São Paulo - UNIFAI (2015); Especialização "Latu Senso" em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Metropolitana Unidas - FMU (2021).

RESUMO

As possíveis considerações realizadas por Michel Foucault são eixos norteadores no que tange o alto grau do pensamento filosófico, e necessariamente impactaram as obras referentes às áreas da Filosofia, Sociologia e da Pedagogia, a princípio. Sendo assim, o racional de Foucault pode fornecer bases para certa pré e proposição das instituições sociais e do indivíduo, especialmente no que se refere as estruturas de controle do indivíduo e da sociedade. O objetivo do presente instrumento é ampliar as reflexões acerca dos possíveis impactos sobre a criação das instituições sociais de controle sobre a vertente filosófica pedagógica. Objetivando especificamente a realização de uma aproximação sobre os aspectos de elementos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Necessariamente, fora evidenciado em literatura acadêmica que a filosofia, sociologia e pedagogia podem auxiliar no entendimento acerca dos dispositivos de controle social a respeito do ensino, ou seja, propor as vias de fato, para que e a Educação promova o desenvolvimento social e do indivíduo. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Foulcault; Pedagógica; Filosófica.

INTRODUÇÃO

As possíveis considerações realizadas por Michel Foucault são eixos norteadores no que tange o alto grau do pensamento filosófico, e necessariamente impactaram as obras referentes às áreas da Filosofia, Sociologia e da Pedagogia, a princípio.

Sendo assim, o racional de Foucault pode fornecer bases para certa pré e proposição das instituições sociais e do indivíduo, especialmente no que se refere as estruturas de controle do indivíduo e da sociedade.

Não obstante, o controle sobre a forma de ensino é formalmente sistematizado e corroborado por instituições oficiais que disseminarão formas de saber com certa inclinação (XAVIER, 1996).

Para Garcia (2002) a instrumentalização dos conteúdos de ensino e situações de aprendizagem

advindas das instituições sociais estabelecidas controlam a dinâmica das relações e forças de ação.

Em suma, a hipótese deste instrumento configura-se na consideração de maiores elucidações sobre o papel da concepção de instituições sociais em relação à estrutura filosófica pedagógica, pois, trata-se de aspectos considerados mais delicados sobre o papel do indivíduo no mundo e suas ações relacionadas ao ensino.

Desta forma, o objetivo do presente instrumento é ampliar as reflexões acerca dos possíveis impactos sobre a criação das instituições sociais de controle sobre a vertente filosófica pedagógica.

Objetivando especificamente a realização de uma aproximação sobre os aspectos de elementos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002).

E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas:

1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados.

Assim, a primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicos e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi à produção acadêmica da Pedagogia, Sociologia, Filosofia. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

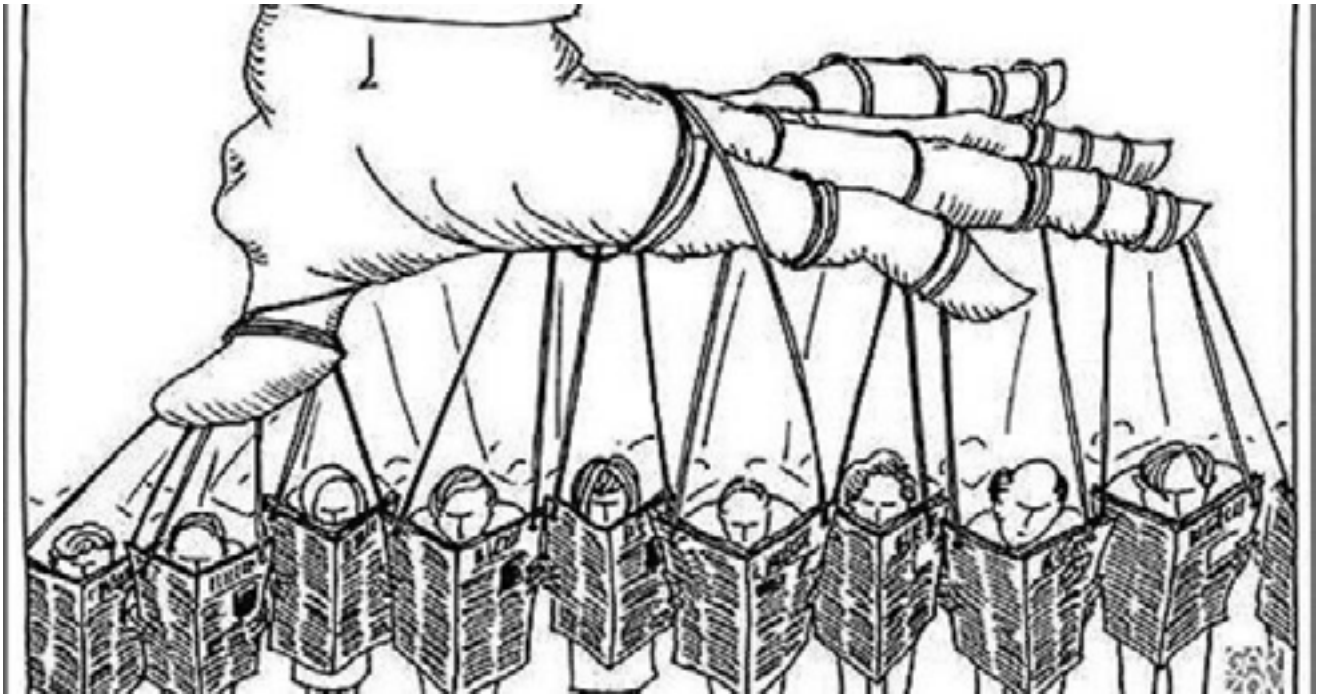
Por toda a história, as pessoas se preocuparam com a natureza do governo. Onde e como ele é necessário e a questão de quem deveria governar outras pessoas. Michel Foucault estudou o funcionamento do poder, tendo se interessado em particular pelos processos e pela legitimidade do governo na Europa Ocidental a a partir do século XVI até o XX (ARAÚJO, 2001).

Como professor do prestigioso Collège de France em Paris entre 1970 e 1975, Foucault deu uma série de palestras que se tornaram um importante aspecto da vida intelectual da cidade.

Uma dessas palestras foi mais tarde publicada no influente periódico Ideology and Consciusness, em 1979, sob o título de “On Governamentality” (“Governamentalidade”) (FOUCAULT, 1986).

Neste texto, Foucault argumenta que é impossível estudar a formação do poder sem também olhar para as práticas – as técnicas e a racionalidade – através das quais as pessoas são governadas.

Essa racionalidade não é um absoluto que pode ser alcançado pela razão pura, conforme sugeriram muitos filósofos, mas algo mutante que depende tanto do tempo quanto do espaço. O que é “racional” num espaço e num tempo pode ser considerado irracional em outros (GARCIA, 2002).



Fonte: http://www.revistasisifo.com/2017/05/midia-como-dispositivo-de- saberpoder.html

Necessariamente, o conceito de Foucault permite a junção das palavras “gouverneur” (governante) e “mentalité” (mentalidade) para criar um novo termo – “governamentalidade” – a fim de escrever a maneira como um governo pensa sobre si mesmo e sobre seu papel (sua “racionalidade”).

A abordagem de Foucault da análise filosófica foca a “genealogia do sujeito”. Assim, em vez de se debruçar sobre a abordagem tradicional da investigação, em que os filósofos olham para as fundações universais e invariáveis do conhecimento, Foucault olha para como o sujeito é constituído pela História e como isso leva à sua aparência moderna (ARAÚJO, 2001).

A série de palestras de Foucault sobre a governamentalidade examinou as formas como a ideia moderna de um eu individual e autônomo se desenvolveu junto com a de estado-nação. Ele estava interessado em especial, em ver como esses dois conceitos codeterminavam suas existências e como mudavam com a racionalidade política de seu tempo (GARCIA, 2002).

Fonte: https://www.jaimeriba.com/paradigma-juridico-y-estrategico

As investigações de Foucault traçam as mudanças nas formas de governar que vigoraram em diferentes épocas e lugares. Olhando para a Europa na idade média (500 – 1500 d. C.), ele diz que o moderno estado-nação que conhecemos não existia, nem a governamentalidade.

As pessoas viviam num “estado de justiça”, que impunha duras leis e costumes, como empalar os que faziam coisas erradas, de modo a integrar as pessoas à sua comunidade (QUEIROZ, 2004).

Os senhores ganhavam títulos, castelos e direitos sobre a terra ao oferecer serviço militar e apoio ao monarca, advindo da força de manter os povos locais sob controle.

Os privilégios se tornaram hereditários. Os camponeses, eram obrigados a trabalhar a terra, dando grandes lucros a seus senhores. Tal sistema, no qual havia um óbvio e claro exercício de poder pelos indivíduos, e o monarca tentava estender os aspectos da localidade (FOUCAULT, 1986).

Fonte:https://www.ex-isto.com/2019/02/foucault-microfisica-do- poder.html

Já no século XVI, com o declínio do feudalismo medieval, as ideias imperiais de expansão territorial começaram a surgir, assim como questões de governar o indivíduo, família e o próprio Estado.

Foucault alega que o fenômeno “polícia” surgiu no século XVI como garantidores da ordem e avaliação de força por parte do Estado. A polícia capacitava a fácil governança dos cidadãos garantindo que os indivíduos sob vigilância continuassem produtivos e obedientes (LOURENÇO, 2009).

Com o Renascimento (século XII), as ideias clássicas de liberdade e democracia comprometeram a governabilidade por parte dos monarcas.

Surge a ideologia da benevolência, de modo que, os governos garantissem o bem-estar dos cidadãos. Mas o real intuito era o aumento da riqueza no que tange a prosperidade e produtividade no longo prazo (ERIBON, 1990).

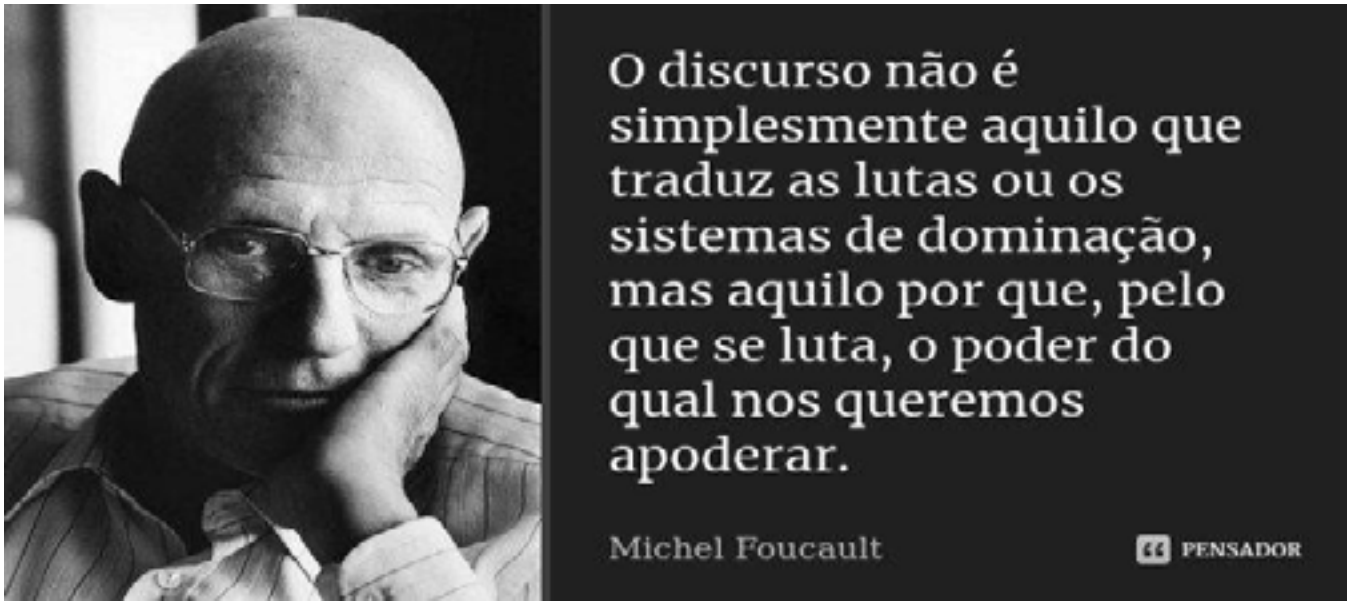
Foucault destaca que a governamentalidade é importante porque oferece uma relação de “tecnologias do eu” (criação do sujeito individual) e as “tecnologias de dominação” (formação do Estado).

Fonte: https://www.ex-isto.com/2019/07/michel-foucault.html

Desta forma, desde o século XVIII, o governo era um conceito amplo de liderança da família, gestão do lar, orientação da alma (participação da Igreja) e políticas convencionais.

Já no mundo moderno, governar é mais do que simples relações de poder de cima para baixo, trata-se de uma rede de muitas camadas. O autocontrole se torna cada vez mais conectado ao governo político e exploração econômica (ORTEGA, 1999).

De fato, o que parece ser uma escolha individual apenas "é" também um benefício do Estado.



Fonte: https://www.pensador.com/frase/MTgyMjI3/

Assim, Foucault sugere que os modernos estados-nações e os modernos indivíduos autônomos se baseiam um no outro para sua existência. Não obstante, a tendência das instituições quanto política educacional baseiam-se em traços marcantes destacando-se a efetiva participação dos agentes no controle da gestão escolar com conteúdos e níveis cada vez mais definidos, a utilização de mecanismos de avaliação indutiva e que levem à responsabilização das escolas por seus resul-

tados, a efetiva redefinição de papéis buscando a maior descentralização e desconcentração, e por último a relação entre produtividade, eficiência e desempenho como ingredientes importantes quanto ao cumprimento dos objetivos, apresentando preceitos organizacionais.

Desta forma, ligado a eficácia, a instituição social escola, em tempos contemporâneos, prima pelo maior envolvimento dos agentes educacionais,

determinação quanto ao espírito de equipe, manutenção do clima positivo, clareza quanto ao caminho a ser trilhado em busca da resolução dos problemas e almejo dos objetivos, planejamento e acompanhamento dos processos, capacitação dos profissionais escolares e atenção voltada ao aluno, numa perspectiva clientelista (XAVIER, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção sobre instituições sociais e governamentalidade é inerente ao processo de desenvolvimento das civilizações, ou até mesmo desenvolvimento da humanidade são complexos e com as mais diversas inclinações. Passíveis das mais diversas interpretações.

Todo o ideário sobre instituições sociais e governamentalidade é inerente ao processo de desenvolvimento das nações estado, figurando no indivíduo ator. No presente estudo evidenciou-se que a construção das concepções de controle inerente às instituições sociais não são recentes, e Foucault fornece subsídios para tal investigação.

Ademais, os discursos analisados pelo autor são dotadas de plenitude da razão acerca de fatos e registros da própria História Humana em caráter civilizatório, desta forma, como organização de um esforço denotado em construção social que utiliza certas vias de coercitivas.

E, no presente estudo evidenciou-se que a construção das concepções de controle inerente às instituições sociais não são recentes, e Foucault fornece subsídios para tal investigação. Ademais, os discursos analisados pelo autor são dotadas de plenitude da razão acerca de fatos e registros, desta forma, como aprendizagem prévia de conhecimento, organiza em esforço para possíveis soluções por meio da subjetividade como construção social.

Necessariamente, fora evidenciado em literatura acadêmica que a filosofia, sociologia e pedagogia podem auxiliar na resolução do que tange o direcionamento da Educação quanto ao desenvolvimento do cidadão, assim como sua dotação para as competências e habilidades aplicadas ao conhecimento de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BORDENAVE, J. D. **Estratégias de ensino aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ERIBON, D. Michel Foucault. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GARCIA, M. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, A. C. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURENÇO, F, R. R. **Poder e norma: Michel Foucault e a aplicação do direito.** Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

QUEIROZ, A. **Foucault: o paradoxo das passagens**. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999. **O presente, o intolerável. Foucault e a história do presente.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

XAVIER, A.C.R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação**. Brasília: IPEA, 1996.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NA LEITURA E NA ESCRITA NAS SÉRIES INICIAIS

ALINE ALVES PIRES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo UNIBAN (2011); Especialização em Educação Infantil pelas Faculdades Integradas Campos Salles – FICS (2019); Especialização em Alfabetização e Letramento pelas Faculdades Integradas Campos Salles – FICS (2020); Atua como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo apresenta um breve estudo sobre as dificuldades de aprendizagens encontradas na leitura e na escrita no início das séries iniciais no âmbito escolar. Além de apresentar algumas indagações sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem escolar hoje aparece entre os problemas mais discutido e estudado no sistema educacional, devido ao fato de que frequentemente professores se deparam com estudantes que apresentam tais dificuldades decorrentes de vários fatores como questões sociais, econômicas, emocionais e biológicas do estudante. A partir do presente estudo, foi possível perceber que muito ainda se tem a fazer para que a prática da leitura e a da escrita seja de fato um direito de todos.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de aprendizagem; Criança; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no espaço escolar a criança se depara com um ambiente novo e desafiador. O processo de ensino e aprendizagem aparece hoje entre um dos problemas mais discutidos na educação brasileira, provavelmente, devido ao fato de que regularmente os educadores estejam se deparando com crianças que frequentemente apresentam dificuldades em atividades que envolvam a leitura e a escrita propostas no contexto escolar. Muitas vezes, os professores não sabem como lhe dar com tais situações, para auxiliar seus alunos na superação de suas dificuldades. Devido a esse problema, o presente estudo, tem como principal objetivo buscar a caracterização das deficiências na aprendizagem relacionadas à escrita e leitura, bem como identificar procedimentos pedagógicos para lidar com alunos que apresentam tais dificuldades.

As dificuldades identificadas na aprendizagem ocorrem devido a várias razões. Uma delas é que a criança apresenta alguma deficiência cognitiva, que faz com que o aprendizado de algumas habilidades torne mais difícil que o normal. Contudo, algumas dificuldades são resultantes de problemas sociais, econômicas e educacionais que não estão relacionados às habilidades cognitivas da criança. Algumas estratégias educacionais ineficientes podem afetar gravemente o nível de aprendizado da criança. Várias alternativas associadas ao ambiente familiar também contribuem

para as dificuldades de aprendizagem. Algumas vezes, todos os diferentes fatores estão interligados. Principalmente, nas séries iniciais deparamos, com crianças com defasagem de aprendizagem. Em relação aos seus colegas no que diz respeito a importantes aspectos do aprendizado.

Entretanto, o que pode dificultar a aprendizagem e como se pode determinar se a criança apresenta ou não uma dificuldade de aprendizagem? Essas são perguntas frequentes as quais não temos respostas simples. Apesar de todos os esforços de pesquisa e de muitas tentativas para defini-las, ainda não há um conceito operacional geral dos distúrbios de aprendizagem que seja aceita.

O convívio social da criança e a compreensão do meio são importantes em alguns aspectos: A princípio, o meio pode ser em alguns casos, o fator agravante do problema de uma criança. Se este é o caso, então a intervenção deve ter por objetivo mudar tanto quanto possível os fatores ambientais que contribuem para a dificuldade da criança.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

> A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele, uma vez que ela seria a ponte para o progresso educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo. (FREIRE, 1989, p.11-12)

A maior parte dos conhecimentos humanos é adquirida por intermédio da leitura, por isso é necessário, continuadamente e com regularidade, pois ler constantemente faz com que o indivíduo aprender a conhecer, a interpretar, a decifrar e a distinguir os elementos fundamentais dos secundários.

Trabalhar a leitura em sala de aula ajuda o leitor a desenvolver bons padrões das palavras, a boa articulação, o timbre de voz e a entonação adequada, a pontuação, entre outras. Por isso, devemos trabalhar habilidades como a de ouvir e se fazer ouvir.

Sabe-se que a leitura vai além de um saber expresso através de anotações. Por esse motivo é preciso ler repetidamente várias vezes para poder entender melhor o que está escrito. Ao pronunciar apenas uma palavra pode-se constituir um texto suscetível de uma leitura. Por exemplo, as primeiras palavras de uma criança são possíveis ser interpretadas. Ela faz a leitura do mundo a sua volta.

A leitura é o ato de interpretar tudo aquilo que nos é mostrado. Deste modo, existem diversas maneiras de realizar uma leitura, considerando que quando se observa determinada situação, na verdade se faz uma espécie de leitura.

Para Soares (2000) a leitura é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estende desde a habilidade decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. É um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também um processo de construir uma interpretação de textos escritos.

Sendo assim, ler é dar sentido ao que está escrito, interpretar o que diz um texto, decodificar seu significado. É uma interação entre as reflexões do leitor e o que diz o texto. Pois é lendo que adquirimos novos conhecimentos, desafiamos nossa imaginação e descobrimos o prazer de refletir e de sonhar. A criança com dificuldade em leitura perde a oportunidade de compreender o funcio-

namento e as características da vida.

Portanto, é por meio da leitura que temos acesso à cidadania, a melhores condições no mercado de trabalho, um entendimento mais profundo da vida em sociedade, à construção de uma personalidade mais crítica, mais livre para que se busque a felicidade pretendida por todos.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA

O desafio maior do educador das séries iniciais é entender o processo, as dificuldades identificadas e procurar agir de forma dinâmica, realizando atividades que desenvolvam as habilidades da linguagem verbal como: a leitura, a escrita, a fala e a escuta. A leitura é a habilidade linguística mais difícil e complexa. A leitura é um processo de aquisição da Leco escrita e, como tal, compreende duas operações fundamentais: a compreensão e a decodificação.

A decodificação é a capacidade que temos como escritores ou leitores aprendentes de uma língua para identificarmos um signo gráfico por um nome ou por um som. Esta capacidade ou competência linguística consiste no reconhecimento das letras ou signos gráficos e na tradução dos signos gráficos para a linguagem oral ou para outro sistema de signo.

A aprendizagem da decodificação obtém através do conhecimento do alfabeto e da leitura oral. Conhecer o alfabeto não necessariamente significa o reconhecimento das letras, e sim, entendermos a evolução da escrita.

Os processos de aquisição da leitura são também chamados de “processos de nível inferior”. Sua finalidade é o reconhecimento e a compreensão das palavras. Dentro destes se encontram a decodificação e a compreensão de palavras. Já os “processos de nível superior” têm por finalidade a compreensão de textos.

A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

A compreensão da escrita está ligada à leitura, uma vez que as duas atividades fazem parte do processo comunicativo entre o leitor e o autor. Por conta desse caráter social, diferentes funções são exercidas pela escrita, como informar, auxiliar a memória, opinar, divertir, entre outras que fazem parte da vida em uma sociedade letrada como a nossa, não podendo, pois, não se deve ser tratada como uma atividade meramente escolar. Esse caráter de funcionalidade da escrita impõe uma mudança de foco na prática pedagógica: a ênfase deve recair no processo e não no produto. No ato de produção do texto, é fundamental saber para quê e para quem a mensagem deverá ser emitida.

A escrita é uma grande preocupação para a maioria dos pais e para os envolvidos na educação como os professores. Ao se deparar com uma produção textual como uma carta, um bilhete ou um recado, a primeira observação que o professor faz são os erros ortográficos. É notório, que quando a criança escreve como fala, essa produção de escrita é fonética. Sabe-se também que muitos alunos escrevem as palavras desta forma. Mediante tais circunstancias, o professor precisa

observar como os seus alunos se expressam oralmente ao se relacionar com os demais colegas, para na sequência relaciona-los com a sua expressão escrita. É a partir daí que o professor precisa trabalhar o dialeto dos seus estudantes, para descobrir o registro fonético das palavras.

> A escrita é um sistema de representação da língua, cuja aprendizagem significa apropriação de um novo objeto do conhecimento. Uma questão fundamental no processo de alfabetização e compreensão da estrutura do sistema alfabético enquanto representação da língua, ou seja, não se trata de considerar a escrita alfabética como uma representação gráfica dos sons da língua. (SILVA, 1994, p. 30)

A escrita é também um discurso sem interlocutor imediato, dirigindo a uma pessoa ausente ou imaginária ou a ninguém particular, situação essa que, para criança, é nova e estranha.

Soares (2000), afirma que a criança, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma tecnologia), é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, habilidades estas, fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. A criança atualmente está exposta a uma multiplicidade de material escrito, mas é preciso ler além do que está escrito. Cabe à escola contribuir para que a criança seja capaz de trilhar esses caminhos.

Portanto, o ato de escrever é um processo de construção e reconstrução de sentido em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa.

A ESCRITA E A LEITURA

A escrita é algo, com o qual nós estamos tão envolvidos, que nem damos conta de como alguém vive sem lê e não escreve. Como uma criança encara estas atividades, de fato como funciona esse mundo, que nos parece tão familiar e de uso fácil.

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. Portanto a escrita é uma atividade nova para a criança e, por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização.

Quando a criança começa escrever, ninguém explica para ela o que significas tantas letras, formas alfabéticas. Ela fica admirada diante das coisas que os adultos fazem com as letras, com o tempo acaba aprendendo de forma inadequada o que a escola pretende.

Cagliari diz que o grande problema neste caso é que a escola ensina a escrever, sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo. Quando se fala em escrita, nos deparamos com dois métodos a escrita de forma e a escrita cursiva. Quando o aluno está sendo alfabetizado, é melhor usar a letra de forma, mas não se pode esquecer-se da cursiva. Sendo assim, Cagliari relata que alguns professores fazem muita questão de enfatizar o uso da escrita cursiva e se esquecem de verificar o que a escrita representa para a criança. É preciso ouvir das crianças o que é escrever e para que sirva a escrita, valorizando as opiniões que cada um possa apresentar.

A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura (Cagliari, p.103). Portanto, a escrita se diferencia de outras formas de representação do mundo não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, isto é, quem escreve, diferentemente, por exemplo, de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer

de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica, conclui Cagliari.

Kato, diz que ler e escrever se assemelha a ouvir e falar, o que nos leva a analisar a natureza daquelas atividades sob a luz do que já se descreveu sobre estas.

Portanto ler e escrever são atividades de comunicação, embora as condições de interação sejam diferentes em uns ou outros casos.

Apesar então de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento. “São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias do uso da escrita.”

Pode-se dizer que a relação que se estabelece entre a leitura e a escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem.

Segundo os PCNS, o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modernas. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

O trabalho com a leitura e a escrita tem como finalidade a formação de leitores e escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos tem sua origem na prática da leitura. Perrenoud diz que um dos múltiplos desafios a ser enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever corretamente, pois a aquisição da leitura e da escrita é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar estas aprendizagens. “A globalização, como perspectiva que trata de explorar as relações entre os problemas objeto de pesquisa em diferentes campos de conhecimento e a importância de saber interpretar como aprendem os alunos” (HERNANDEZ, 1998).

A relação da criança consigo mesma, e com o mundo, deve estar centrada nos valores presentes na sociedade, nas informações que a mesma oferece. Segundo Paulo Freire, a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, e aprender a ler e escrever. Alfabetizar-se é antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto.

Ensinar as crianças a ler no seu próprio dialeto é fundamental para formar bons leitores. A habilidade da criança como falante é decisiva para ser um bom leitor. E as crianças precisam de tempo para decifrar a escrita. Cada criança tem um ritmo próprio que precisa ser respeitado.

Ferreiro e Teberosky (1999), guiados pela hipótese de que todos os conhecimentos supõem uma gênese, preocupando-se então em averiguar, quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita e os processos resultantes de mecanismos dinâmicos de confrontação entre as ideias próprias do sujeito e a realidade do objeto de conhecimento, do outro. Ferreiro tem como questão central conhecer como as crianças chegam a ser “leitores”, no sentido psicogenético antes de sê-lo

no sentido das formas terminais de todo processo.

No entanto quando se trato de interpretar o significado de um texto acompanhado de uma imagem a escrita recebe a significação da imagem que o acompanha. Ambos são assimilados sob o ponto de vista do significado que lhes é outorgado. O que a criança supõe inicialmente é que o significado de ambos é próximo, enquanto diferem as formas significantes. Portanto, há uma diferenciação a respeito dos significantes, mas se espera encontrar uma semelhança nos significados.

Ferreiro e Teberosky (1999), ainda relatam que é evidente que a criança não compartilha conosco, os adultos, os conhecimento de que a escrita é "linguagem escrita". Isto é não supõe que representa a linguagem ainda que se interprete como a expressão visual de significados diferenciados. É por isso que a criança passa da imagem ao texto e desde aquela sem modificar a interpretação, porque ambos formam uma unidade e juntos expressam o sentido de uma mensagem gráfica. Quando passamos da interpretação de um texto à produção, encontramos como o mesmo fato: a criança espera que a escrita como representada próxima, ainda que diferente do desenho conserve algumas das propriedades do objeto a que substitui.

> Pensar que a escrita representa os "nomes" não é ainda concebê-los como a expressão gráfica da linguagem; porém, é um passo importante nessa direção. A escrita se constitui como registros de nomes que servem como identificação do objeto referido: espera-se encontrar no texto tantos nomes quantos objetos existam na imagem. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 275).

Portanto a distinção entre a imagem e o texto, apresenta o problema da distinção entre desenhar e escrever, enquanto atividades da própria criança. O identificar o texto como sendo "para ler" corresponde-se com as produções gráficas diferenciadas em grafias-garatujas e grafias-escritas. Ou seja, a necessidade de distinguir os significados aparece expressa na diferença dos significantes.

Ferreiro e Teberosky (1999) expressam que escrever já se diferenciou nitidamente de desenhar já se diferenciou nitidamente de desenhar; porém, além disso, há um começo de consideração dos resultados e uma utilização de recursos para distinguir significados: basicamente, a variação nas grafias.

Uma vez integrada à variação se estendeu e desenvolve progressivamente em direção a consideração de características qualitativas: utilização de letras diferentes, da oposição cursiva-imprensa, variação da posição das grafias na ordem linear, etc. Concomitantemente, começa-se a considerar a variedade de tipos de escritas e a estabelecer diferenças entre grafias-letras, grafias-números e grafias que acompanham as letras. Ou seja, as características específicas da escrita se convertem em observações ao mesmo tempo em que se incorporam como variáveis. Devemos situar um problema contemporâneo ao anterior, à distinção entre ler e olhar e mais, entre as ações específicas e as não específicas com respeito a um texto.

Uma das principais diferenciações consistiu em distinguir entre olhar e ler: Segundo Ferreira, enquanto o olhar é uma ação implícita a atividade de ler, a recíproca não é verdadeira. Para ler é necessário olhar e algo mais não está definido senão pelo ler em si, mas cujos índices exteriores podem ser direção ou tempo de fixação do olhar. Fazer então esta distinção supõe ter aceitado a leitura silenciosa como o ato de leitura e outras distinções são relativas à diferença entre contar e ler ou explicar e ler.

É necessário fazer uma distinção teórica a respeito dos conhecimentos da criança, cuja origem é diferente, conforme sejam conhecimentos socialmente transmitidos ou construções espontâneas provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o estudante e o meio, onde quem impões as formas e os limites de assimilação é o indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. (Ferreira e Teberosky 1999 p. 279). Teremos então as hipóteses construídas pela criança, as quais são produtos de uma elaboração própria.

É evidente que o que dominamos de hipótese do nome, critério de quantidade mínima e de variedade não podem então ser transmitidas por nenhum adulto, mas sim "deduzidos" pela criança em função das propriedades do objeto a conhecer. A hipótese silábica entrará continuamente em conflito com a hipótese de quantidade mínima de grafias, tanto como os modelos até escrita propostos pelo meio. Desta dupla possibilidade de conflito surge, de acordo com nossa análise, as razões da superação da hipótese silábica, isto é a divisão da sílaba em sons menores, é possível superar o conflito. A quantidade de grafias resultantes da aplicação da hipótese silábica é menor que a quantidade mínima exigida e, obviamente, também menor que os modelos de escrita alfabética propostos pelos pelo meio. A hipótese silábica pode aparecer com sinais ainda distantes das letras do alfabeto, ou pode aplicar-se às letras, ainda que não lhes sejam atribuídos valores sonoros estáveis.

A leitura não é a fala da escrita, mas é um processo próprio que pressupõem um amadurecimento de habilidades linguísticas em partes diferentes das que ocorrem na produção da fala espontânea. Segundo Cagliari o esforço da criança que começa a ler é comparável ao esforço que um aprendiz de língua estrangeira faz para ler. É difícil conciliar os elementos fônicos com os elementos semânticos. É o fato do conhecimento comum que as crianças têm dificuldades para realizar uma leitura fluente, além de apresentarem dificuldades específicas com relação ao entendimento do conteúdo da leitura. No ato da leitura em voz alta, o leitor deve em primeiro lugar decifrar o que está escrito e depois reproduzir oralmente o que foi decifrado.

Há muitas dificuldades em decifrar a escrita na nossa cultura, e muitas vezes advêm da própria natureza do sistema da escrita, relata Cagliari. Após a pesquisa, Ferreiro e Teberosky, destacam três precauções básicas que predominam não identificar leitura com decifrado, escrita com cópia de um modelo e não identificar progressos na escrita com avanços no decifrado e na exatidão da cópia gráfica. Parece-nos evidente que essas "precauções" permitiremos evidenciar uma série de fatos novos: Uma construção real e inteligente por parte das crianças desse objeto cultural, por excelência é a escrita.

> Se compreendemos que o cérebro é o órgão humano de processamento da informação; que é o cérebro não é prisioneiro dos sentidos, mas que controla os órgãos sensoriais e seletivamente usa o input que deles recebe; então não nos surpreenderá que o que a boca diz na leitura em voz alta, não é o que o olho viu mãos o que o cérebro produziu para que a boca diga. (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 319)

Ferreiro e Teberosky (1999) conclui dizendo que de tudo que a escola pode oferecer de bom dos alunos é a leitura, sem dúvida o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola na vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia-a-dia, lê muito mais do que se escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino de português, desde a alfabetização. É fundamental ensinar os alunos a ler não só na história, mas também outros tipos de textos,

incluindo problemas de matemática, provas e instruções de trabalho.

A tarefa da escola, ensinar a linguagem e a escrita: as crianças não estão vazias. Nem são uma “tábua rasa”. Na realidade, estão cheias de ideias de hipóteses, de teorias e de convicções pessoais que são muito profundas e arraigadas. No que se referem à linguagem escrita, essas ideias referem-se ao ato de ler e de escrever; ao conteúdo do que se pode ler ou escrever; a hipótese e teorias sobre o que são letras, as características gráficas da escrita e sua relação com o objeto que representam. Estabelecem hipóteses sucessivamente complexas e compreensivas sobre o sistema alfabético de representação escrita e de quais são as unidades básicas de que é composto; mas, não é só isso. Entre três e quatro anos, a maioria das crianças possui uma competência oral com uma complexidade sintática próxima à do adulto. Seu domínio da linguagem oral permite-lhe compreender o conteúdo de textos escritos de uso social: contos, avisos, cartazes, anúncios, embalagens, notícias, etc.

Além disso, as crianças possuem conhecimentos acerca das características dos diferentes tipos de texto: reconhecem e podem reproduzir textos escritos com contos, notícias, anúncios, cartas, etc; podem diferenciar o conteúdo e a forma de escrever um anúncio de uma notícia ou um conto, por exemplo. Mas não se aprende espontaneamente: A importância da escola As crianças aprendem a falar “espontaneamente” por mera imersão num universo oral, familiar.

OS NÍVEIS DA ESCRITA

Diversas pesquisas já confirmaram que as crianças de classes econômicas distintas, desenvolvem as aprendizagens de leitura e de escrita da mesma maneira. No momento inicial, distinguem o que é desenho do que é escrita. No contato com o professor e em atividades regulares de sala de aula, elas passam a refletir sobre a organização do nosso sistema de escrita. As descobertas de Emília Ferreiro revelam que essa construção do conhecimento tem momentos com escalas intermediárias entre elas. Na fase pré-silábica, a criança constrói dois critérios: que é preciso uma quantidade mínima de letras (três) para que se possa ler e escrever e elas precisam ser diferentes. Na fase silábica, ela costuma usar uma letra para cada sílaba (PFOA para professora, por exemplo). Já no estágio alfabético, se estabelece a relação direta entre as letras e os sons (mas ainda são comuns os erros de ortografia, como em MEZA). E só no ortográfico o aluno começa a dominar as regras do sistema alfabético para produzir textos corretamente. Essas hipóteses de escrita acontecem em todas as crianças e vão evoluindo gradativamente em sua aprendizagem, através da escrita na qual a criança vai associar os sons.

Para que a criança chegue ao patamar desejado, é necessária que o educador saiba organizar, sistematizar, adequar a métodos que sejam suporte e orientação no processo de elaboração do conhecimento da leitura/escrita, com isto ela irá conseguir vencer todos os níveis até chegar ao ortográfico “lendo e escrevendo”.

Através da aplicação de métodos evolutivos a criança terá uma aprendizagem mais significativa. É preciso organizar o trabalho pedagógico para que os alunos experimentem, vivenciem a

prática de produção de textos. O documento PCN's /LP assinala:

> É necessário, portanto, ensinar o aluno a lidar tanto com a escrita da linguagem – os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas – como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. Para tanto é preciso que, tão logo o aluno chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafa-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente. (BRASIL, 1997, p. 68).

A leitura e a escrita são conhecimentos integrantes no desenvolvimento da competência textual do aluno.

A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO SOCIAL

As crianças com dificuldades de aprendizagens no início de escolaridade vêm de famílias que não têm acesso à leitura e à escrita e, mal atendida pelo sistema de ensino, o que acaba permitindo o estudante conservar-se numa situação desordenada.

É preciso um diagnóstico para conhecer o nível em que está a turma. Devem-se perceber os avanços e as dificuldades dos alunos, para planejar uma boa aula e propor atividades adequadas para levá-los ao um desenvolvimento ainda maior e chegar ao final do ano lendo e escrevendo fluentemente.

O saber ler e escrever se diferencia como um elemento necessário para sua autonomia em relação à comunicação com a família e com o meio; e mais expressivamente no campo das representações sociais.

É Através da leitura que exercitamos nossa inteligência e nos integramos com o meio, adquirindo novos conhecimentos. A leitura assim, como a escrita tem um lugar importante na vida das pessoas, elas nos dão o poder do conhecimento, a capacidade de associar ideias, planos, sistematizar assuntos, tornam-nos mais críticos e renovam a nossa criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo, foi possível perceber que muito ainda se tem a fazer para que a leitura e a escrita seja de fato um direito de todos. Uma criança que ingressa na escola e começa a apresentar dificuldades relacionadas à aprendizagem passa por diversas complicações. Muitas vezes, são rotuladas como preguiçosas, desinteressadas, irresponsáveis. Com este trabalho, verificamos que o professor deve investir e acreditar na sua capacidade de auxiliar seus alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. É necessário que os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno. A aprendizagem ocorrerá de maneira mais satisfatória se houver motivação.

É consenso entre os teóricos, que os alunos aprendam a ler e a escrever, portanto, é preciso planejar situações didáticas especifica destinado a essa finalidade, não basta inundá-los de

letras escritas. À medida que o educador denota a leitura e a escrita dentro da escola, seus alunos podem aprender sobre essas práticas ao mesmo tempo em que aprende sobre as características e funcionamento da escrita.

É notório, que a função da escola é garantir que os alunos aprendam, de forma consciente e consistente, os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e transformado em saberes escolares. Deste modo, possibilitar também, que os estudantes atuem criticamente em seu espaço social. Mas é preciso que haja colaboração entre todos os sistemas; pois só teremos educação de qualidade para todos, se os sujeitos dos sistemas lutarem para transformá-la; haja vista que, o processo de ensino e aprendizagem está centrado diretamente buscando transformar o meio social, cultural e profissional com vista em adquirir conhecimento para sua formação e construir sua própria história de vida. É necessário que os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno. A aprendizagem ocorrerá de maneira mais satisfatória se houver motivação

Portanto, não é possível desenvolver um processo educacional, com qualidade, passando por cima dos problemas de dificuldade de aprendizagem de cada estudante. Não se pode fazer de faz de conta. A escola necessita buscar caminhos junto à família e a sociedade, contando com atuação de profissionais qualificados de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais – PCN's**. Brasília; Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam.** São Paulo. Autores associados, Cortez, 1989, (coleção polêmica do nosso tempo).

MORAES, A.M.P. **Distúrbios de aprendizagem, uma abordagem psicopedagogia.** São Paulo: Edicon, 1986.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização leitura e escrita – Formação de professores em curso** – São Paulo: Ática,2008.

SILVA, M.A.S.S. **Construindo a leitura e a escrita; reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização**. São Paulo: Artes, 1994.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2

O SEMBLANTE NA PRODUÇÃO DE CENA DO INCONSCIENTE

ANTONIO SILVA DE BRITO
Graduação em Educação Artística Habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Paulista de Artes (2010); Especialista em Psicanálise pela Escola de Psicanálise de São Paulo (2020); Professor de Ensino Fundamental II – Artes - na EMEF Silvio Portugal, Coordenador Pedagógico na EMEF Plínio Ayrosa.

RESUMO

A Cena do Inconsciente não é algo que se instituiu pela pesquisa de Freud. A dor e o gozo humano, refletida no Teatro pela caracterização das máscaras e personagens em todos os seus sintomas e recursos metafóricos e metonímicos de linguagem, foram uma referência direta do autor para elaborar a teoria da livre associação de ideias. Não saber as Verdades de memória, coerência e crença é uma oportunidade para a fluidez na escuta flutuante. Lacan aprofunda a questão com o conceito de Semblante, quando o analista entra com a fantasia e delírio do analisando num discurso específico de distanciamento. Visto que, diante das teorias de encenação do teatro, há uma intensiva discussão na Arte moderna sobre o papel dos atores diante seu público, com novas formas de recepção do espetáculo, que se retira de uma postura histérica para realizar intervenções analíticas. As práticas culturais contemporâneas em geral são bastante influenciadas pela Psicanálise, podendo-se assim se debruçar numa extensa produção acadêmica, a começar pelo fundador da clínica, nos seus escritos sobre a catarse e efeitos do estranho. Como a intenção da encenação para Freud se volta para um palco sem recalque, esta pesquisa observa as técnicas para a narrativa dramatúrgica e performance, as quais tentam romper com a convenção estética para fundar uma ética no fazer teatral.

PALAVRAS-CHAVE: Semblante; Cena; Discurso; Sintoma; Estranhamento.

INTRODUÇÃO

O trabalho dos atores e psicanalistas provém de um deslizamento da atitude de contemplação para uma com um determinado direcionamento ético. O artista se torna intérprete, amador ou profissional; e o psicanalista, alguém que decide sobre sua técnica, metodologia e práxis. O ator está a serviço de uma demanda coletiva, pela função social do Teatro, e o analista envolto num trabalho com a singularidade do sujeito. Ambos comungam dessa maneira com uma pesquisa libidinal teórica, orientados por diretores e supervisores que se apresentam assim numa qualificação de mestres. Para este presente trabalho, a oportunidade da leitura de autores contemporâneos sobre a Cena do Inconsciente se dinamizou com o que a experiência pessoal da vida artística, prática em si mesma, pode proporcionar. O retorno às Artes Cênicas enriquece o conteúdo psicanalítico ressignificando a sua prática, algo tão necessário para a terapia em modo geral em suas diversas vertentes. As teorias

dramatúrgicas abrem perspectivas para o atendimento clínico, pois o setting produz a Outra Cena, analistas e analisandos como trabalhadores deste palco, com papéis próprios a contracenar num espaço de colaboração. A análise da Cena como um sonho se dispõe das teorias de interpretação psicanalítica como da encenação, algo para decifrar em seus deslocamentos e condensações como linguagem por recursos metafóricos e metonímicos.

Viver de teatro no Brasil pode-se declarar como algo “impossível” em termos freudianos. O ator, nesse caso, propõe-se a uma ocupação com constantes testes, ensaios, muitas vezes não lucrativos, entre abandonos de projetos ou esquecimentos de texto, conflitos narcísicos, em processos que se assumem ora precários, ora frustrantes. Algumas falas de atores veteranos para os jovens atores brasileiros no início de carreira sugerem que se desista dela. É notório que, na modernidade, o sonho de ser famoso pode ser um sintoma das massas silenciosas, ou silenciadas, havendo um exibicionismo trajado do fetiche no deslumbre de se tornar celebridade. Por outro lado, pode-se considerar que, em tantas situações adversas, é legítimo desistir de uma carreira artística, pois essa angústia é uma expressão perante o vívido ataque às Artes e aos direitos trabalhistas numa contratante supervalorização das aparências e aparições momentâneas. Cada lugar de trabalho produz seus fantasmas e fantasias, contudo, diferentemente do palco ou picadeiro, as telas iluminadas (smartphone, computador, televisão, projeção de cinema) hipnotizam a massa. O artista, com sua criticidade e criatividade latente, desaparece da cena. Sendo assim, por conta de uma sobrecarga do cotidiano indócil e feroz da Arte, muitos atores precisam sobreviver apelando para uma espécie de prostituição, fazer qualquer coisa por questões monetárias, problemas emocionais ou estruturais, medo de perder ou vergonha de mostrar que perdeu status. Não obstante, por uma história recente de opressão como a ditadura militar no Brasil, os artistas de teatro eram mesmo confundidos por serem registrados com uma identificação semelhante à dos profissionais do sexo. Devido à instabilidade financeira e precariedade desta profissão, trabalhar com a linguagem teatral em outros locais, como, por exemplo, nas instituições de ensino, ou em clínicas, pode ser uma alternativa para continuar o processo de pesquisa e atuação cênica. Afinal de contas, não se desiste do saber artístico e acadêmico, ao contrário, faz-se resistência política como algo da apropriação do jogo social.

OUTRA CENA: ORDEM DO SONHO

O convite da Cena Inconsciente para a implicação do sujeito teatral numa Psicanálise aplicada, saindo da contemplação de si mesmo como um público passivo e morto para uma perspectiva espetacular extra cotidiana, pode se relacionar, por exemplo, a uma representação teatral com atores em estado de presença “dilatada” no aqui e no agora, num espaço e tempo para se ocupar do outro, em um objetivo de se criar laço social. Tanto o teatro clássico quanto o moderno, com essa tarefa de ocupar-se do outro, inspiraram Sigmund Freud para elaborar suas teorias acerca da clínica do Inconsciente. A Psicanálise considera que o teatro possui em si uma ética do Desejo numa sublimação do ato encenado, já que os corpos dos atores com as suas pulsões repetem uma cena que se ressignifica constantemente, seja em ensaios, estreias e temporadas. Essa concepção da estrutura teatral do Inconsciente se firma pelo complexo de Édipo, sustentando pela mitologia de

cada sujeito, seguindo a sua progressão narrativa atada ao determinismo psíquico – algo da própria historicidade e evolução do sujeito. O tratado psicanalítico se volta à constituição da psique humana em relação a erotização, investimento libidinal dos cuidadores, tendo por base as diversas narrativas que "explicam" as ações humanas em ditos e não-ditos, por repressões da sexualidade, seja na família, escola, trabalho, lazer, serviços, comércio, esporte, mídia etc. A inserção pelas linguagens na civilização se dará pela ideia de castração, constituindo a sexualidade pelas mitologias pessoais, material utilizado para as produções de cultura e subjetividade. O Simbólico influencia diretamente na construção do Imaginário do sujeito e da sua relação com o Real (pelos sonhos, delírios, brincadeiras, gozações, narrativas etc.). O legado que Freud deixou acerca da repressão em torno da sexualidade na infância, causa algumas resistências, já havendo dramaticidade por isso mesmo. A criança está desde o seu nascimento submetida a uma série de intervenções dramáticas de seus familiares, que depositam afeto sobre o seu potencial lucrativo, a mais-valia autenticada pelo ideal de educação repressiva. Seu progresso mental carrega toda uma herança genética e capacidade de absorção cultural que se reproduz na sua percepção global por imitações da aprendizagem afirmativa para que em seguida possa se opor aos objetos por resistência. No Inconsciente, ocasiona-se a interdição de uma Lei, pelo Nome-do-Pai, o falo que interdita o incesto, aquele contato do bebê com o seio materno e, que por tabela, dita a sua moralidade, desenvolvimento pessoal, caráter, orientando caminhos para a sua estrutura psíquica para a inserção na linguagem. Essa interdição da letra, com sinais invertidos à ideia de castração por ameaças, mentiras, omissões, ausências etc., fomenta as diversas representações de disputas do falo na cultura, entre elas o jogo dramático indica o sintoma de um meio social onde a maioria se rivaliza contra o pai ameaçador. O que restará a essa criança será o gozo da própria confusão e incoerência dos discursos pela fantasia da brincadeira, pois assim conseguirá absorver, diante a essa castração, a significação que lhe for possível por sua estruturação.

> "Lacan nos esclarece que o sintoma é aquilo que envelopa a fantasia, o gozo que a fantasia comporta… aquilo que da fantasia pode aparecer sob a forma significante" (MACHADO, 2004, p. 2)

O palco pode ter surgido na História por esta necessidade infantil, sendo assim um espaço simbólico para a confrontação de linguagem. A palavra drama significando etimologicamente como luta, indica que no teatro deve haver um conflito com a subjetividade. A cena, um acontecimento subjetivo, parte de uma estrutura erótica do jogo de mostrar em ações físicas ou não, pela sugestão narrativa nas ações verbais. No caso, o outro sempre permanece como objeto (a) indecifrável, um Semblante a se significar na fantasia. Essa concepção para Freud acerca da criatividade vem desde sua investigação sobre a histeria. Demostrando com o método catártico que uma Outra Cena vive implícita, aquelas exposições públicas que colocavam as angústias e dores das histéricas em ato, foram deslocadas da simples hipnose ressignificando os sintomas, em escuta flutuante, para o divã. Contudo, foi da necessidade de, no momento, expor teatralmente o que elas desejavam: visibilidade, uma denúncia política científica sobre a precariedade do tratamento psíquico, no qual os corpos femininos se submetiam por conta do primado positivista. E o papel da qualificação profissional da escuta psicanalítica em relação às histéricas não se restringiu a categorizá-las com diagnósticos prontos e nem se propôs a apenas curar magicamente, mas permitir que a fantasia do paciente tivesse maior espaço na clínica. O método catártico teve sua importância ao se considerar a pertinente função da fantasia como viabilização do trabalho com elementos do equívoco, como

num ensaio teatral onde os atores se preparam e aprimoram a técnica para o melhor desempenho da encenação. Nasio (2007) partilha que “a fantasia é um teatro mental catártico que encena a satisfação do desejo e descarrega a sua tensão”.

O princípio da atuação viva no teatro está no próprio jogo do ator capaz de atualizar a escrita dramatúrgica, produzindo uma forma gestual pelo estado de presença física e psicológica dilatada, extra cotidiana, com um conteúdo significativo na fantasia dos envolvidos. Esse estado do ator numa ação psicofísica atendendo uma dinâmica de relacionamento se assemelha quando as crianças entram nas brincadeiras. Pelo próprio prazer de imitação, narração e interação, elas relacionam saberes delimitando regras num espaço físico para a suposta “anarquia”. O “faz de conta” tem referências diretas do mundo adulto e, conforme a faixa etária e gênero, vão-se constituindo assim as habilidades, dificuldades, obstáculos, soluções e problemas cada vez mais complexos a fim de que se investigue, com o outro, as limitações físicas, psíquicas, sociais e existenciais. Na formação de regras do jogo, como estamos em torno da significação das letras, leis e ideais, herdamos o fazer mimético pela política democrática, dialógica e pública. Nas diversas civilizações em geral, há o incentivo da cultura popular por brincadeiras com festas, danças, músicas e representações, referenciando um totem, um falo que ressignifica o acordo comunitário de obediência às leis dos maiores ou dos mais fortes, em respeito à hierarquia e à construção de afetividade identitária daquele grupo. O jogo político evolui em sublimação da violência para retórica e, deste modo, a identidade de um grupo se constrói pelo terror ou piedade em torno de uma ameaça. No caso das populações, diante das tragédias reais, como a guerra, a fome, a miséria ou a peste desenvolvem civilidade. Pode-se dizer, assim, que a democracia representativa dos tempos atuais tem esse deslocamento da corporalidade agressiva para a verbalização discursiva ideológica. Essa solução verbal valorizou algo na cultura ocidental que coloca os cidadãos no amparo do domínio linguístico, entendido assim como uma defesa da propriedade privada num território nacional. Com os devidos modos de repressão da corporalidade por diversos agentes sociais repressivos, o ocidente encontrou na religião cristã uma significativa tragédia, a cruz de Cristo, como fundamento da palavra sagrada. O conflito do sujeito trágico perante a ordem fomenta sua agressividade transparecendo em uma cena transgressora do jogo de disputa por um objeto, um risco de vida. O herói da tragédia é tomado como um personagem “superior”, que participa de modo privilegiado dos jogos de poder, servindo-se como uma imagem modelar de sacrifício, como uma pessoa que salva a cidade do Destino imposto. A catarse, esse efeito de alívio pelo terror e comiseração é um método coercitivo que partilha com todos a culpa pelo Grande Espetáculo da Morte, sendo ela a única certeza, a única cena que todos realmente atuarão.

Já na comédia clássica representa-se um homem “inferior”, desprovido de virtudes e heroísmos, não obtendo um olhar de admiração do público, pois não é digno de entrar no jogo político. Contudo, mesmo não possuindo ou não sendo o falo, gira, canta, dança, dá cambalhota em torno da Lei rodeando o falo com sua infantilidade, numa atitude estrambólica. O personagem cômico pertence a pólis, portanto pode representar um espectador qualquer, ali mesmo presente disposto ou não para a gozação satírica. Este ator seria alguém da cidade que possui uma visibilidade num determinado espaço e tempo para a orgia e carnavalização liberalizada. O cômico que se arrisca a perder, que se suja tratando das coisas baixas, que se machuca por não parar quieto, que vive em intrigas sem nada a acrescentar, estará presente em vários períodos da história do teatro, sobre diversos aspectos em várias culturas, como na Commedia dell’Arte, no teatro elisabetano, nos au-

tos e farsas, pastelões, circo moderno, cinema etc. Percebe-se que, independentemente do gênero do espetáculo, há uma construção de narrativas em torno de uma determinada disputa de poder, o falo da letra, valorizando um saber linguístico, supostamente amoroso e gozoso de uma população. Pela quantidade e qualidade de produções intelectuais do período clássico, mesmo que privilegiando na sua maioria os homens, não estrangeiros, não escravizados etc., a Grécia impulsionou o mundo, por um viés colonizador na posteridade, e continua centralizando muitas das discussões acadêmicas. Na formação cultural, valendo-se por ritos e mitos, o politeísmo atuou com repressão, não com maior variedade erótica que no período medieval, que ainda tem como referência de um poder que determina um Destino cruel. A Europa cristianizada circulou um falo em forma de cruz. As narrativas dos santos reverenciavam o amor divino com temor (um terror amoroso) e piedade. Nas igrejas se aglomeravam população com seus religiosos para rememorar a santidade e nas ruas eram liberalizadas, mas com grande culpa. Via-se determinada pelo Destino sob o poder de um governante ordenado por Deus. Numa mistura ideal de repressão por simbolismos religiosos e incitação à fantasia infantil, para a satisfação sacro-profana dessa população manipulada pelo tabu, o carnaval cristianizado permite num período a farra dos demônios, a atitude aparentemente não repressora de um poder político no campo da sexualidade. Todavia, continua firmando seu moralismo, criando efeitos de sedução para a contínua alienação de poder. A importância da comédia nesse caso se dará pela vulgarização do sujeito, desvalorizando nele o que for corporal e sexual, animalizando a população para que seja explorada ainda mais numa estruturação segmentada da sociedade. Haverá limites de censura para o gênero cômico. Momentos depois da “orgia”, criam-se moralidades para um determinado controle erótico. Contudo, a referência crítica para a comédia será sempre política, a qual tenta criar abertura para a expressão da sexual da população, como uma perspectiva de tomada de poder pela fantasia na corporalidade.

A proposta psicanalítica pela ótica teatral em termos históricos, destaca a importância de se abrir um diálogo pela fantasia, porta principal para a investigação de um sintoma em particular. O desenvolvimento da Psicanálise em torno da dramaticidade do sujeito perpassa pela queixa de dor para que ele se implique na sua história, no tratamento de si mesmo, arriscando-se nas decisões, bancando seu Desejo, decifrando o Inconsciente por sonhos, delírios etc. A disposição para o amor de transferência pelo jogo lúdico com o outro que une o choro, o riso, o sagrado, o profano, o crítico, o científico com finalidade de cura, entre outros elementos, tudo isso se resulta de um processo histórico evolutivo no sujeito em uma busca de uma cena primária em torno do mal estar. O que o psicanalista se ocupa é da organização de técnicas que constituem uma prática da ressignificação dos objetos de cena. Trazer a memória e a raciocínio lógico sobre a ação para que o outro se movimente no seu próprio Desejo, pode ter sido uma prática já instaurada no teatro, anterior a Psicanálise. Em cada período, com seu contexto, o artista teatral buscou se relacionar com o seu público numa dinâmica narrativa em prol de uma superação de uma determinada divisão social ou de uma desconstrução surpreendente. A disposição infantil para o jogo lúdico constrói, destrói e reconstrói imagens e símbolos. Quando as crianças convocam umas às outras para o contrato da brincadeira, torno de um falo nomeado, objeto da linguagem, a referência delas será do mundo cênico das letras, leis e papéis a desempenhar. Elas procuram por sinais simpáticos, pois “depois que a gente brinca, a gente fica amigo” (DUNKER 2019), utilizando-se das imitações do outro nos jogos como um espelhamento, algo já realizado dentro do ciclo familiar – o gesto de amor do outro, afetividade

já encenada em uma relação triangular de disputa de objeto no campo privado. Com o uso de um objeto transicional, o sujeito retoma o falo no ambiente externo, da interdição da intimidade com a mãe, para se criar alternativas de viver com prazer, seja pelo alívio das pulsões pela manipulação e uso dos objetos ou pela simples observação analítica e crítica dos deles.

> "A verdade é que essa busca por sinais simpáticos, no meio do oceano de vergonhas e medos, ocorre o tempo todo sem que a gente perceba. Isso acontece porque antes de acharmos uma pessoa simpática, nosso cérebro vai "olhar" para ela e compará-la com os vários padrões acumulados durante a vida: jeitos de falar, palavras que usa, microexpressões faciais, modos de olhar, de andar etc. Feito as isso, o cérebro vai no emitir a percepção se a pessoa simpática ou não. Assim, não adianta muito o esforço para ser ou parecer simpático porque no final não é isso que se transmite. Nossas intenções são muito poderosas e potencialmente comunicantes." (DUNKER, 2019, p. 110)

Para Dunker, a simpatia e empatia são fundamentais na fantasia da brincadeira. Sendo assim, o ato de escutar o outro terá quatro princípios em torno do termo grego Páthos, que denota: hospitalidade (do sentido da palavra "simpatia", quando há um desdobramento corporal e da língua, dando-se acolhimento ao estrangeiro), hospital (do sentido da palavra "patologia", quando se percebe um ponto de vulnerabilidade e insuficiência, por meio de um diagnóstico), hospício (do sentido da palavra "paixão", quando se aceita a demanda da loucura do sujeito incurável unindo-se com ele na vivência da dor) e hospedeiro (do sentido da palavra "empatia", quando depois de acolhido, tratado e reconhecido, o paciente se transforma, contagia e contamina o outro, produzindo dessa maneira uma nova significação pelo encontro intersubjetivo). Nessa importante dinâmica, ressalta-se que, no processo clínico ou artístico, haverá para cada método um grau de maior ou menor importância aos itens apresentados. A entrada no setting analítico ou no espaço cênico carrega potência do acolhimento, assim como quando as crianças topam se relacionar pela fantasia com objetos escolhidos esteticamente da sua realidade mais imediata. A ação conjunta produz a recordação de experiências e liberalização criativa pela afetividade. Se este acordo considera o vínculo criado, sempre haverá um brincante com mais experiência e habilidade com os objetos de cena, as regras do jogo ou com a ordenação da narrativa. Winnicott, por exemplo, desenvolve a ideia de que a primeira experiência de escuta, a hospitalidade, acontece no espaço potencial com a mãe.

> "O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo" (WINNICOTT, 1975, p. 142).

Segundo Miller, "o sintoma leva o sujeito à entrada em análise, mas é a travessia da fantasia que conduz ao fim da análise" (MILLER, 2002). O efeito da fantasia ao transpor o sujeito de sua fatalidade para o protagonismo do seu Desejo exige um trabalho de cuidado gestual daquele que direciona o jogo apontando para os furos, os equívocos, os vazios, as faltas. Nota-se a importância da presença não de um juiz moralista, mas de alguém que se assemelha ao objeto (a) utilizando a técnica de distanciamento, a fim de racionalizar as escolhas ou decisões pessoais valendo-se do respeito às regras e da possível flexibilização delas. O seio protetor, como um falo maternal que nutre a criança, cria possibilidades infinitas para a cena fantasiosa. No momento narcísico do delírio, a cena se constitui pela contínua troca, na escuta do choro ou riso de gozo, marcando no imaginário infantil a eternização do gozo.

A técnica da livre associação de Freud pode ser vista como algo que aponte para a castração do sujeito. A história trazida, de uma demanda repressiva do queixoso de ordem familiar, financeira,

sexual etc. terá como uma elaboração naquele instante da narração um discurso para alguém que acolha. Nisso, Freud coloca a posição de amor de transferência como uma neurose, já observando esta situação como algo a ser utilizado no processo projetivo libidinal disposto para a cura, o que o analisando investigará em si, a princípio depositado na figura do analista, como alguém que detém o saber do Inconsciente, a Verdade como o novo falo. O salto qualitativo da terapia do método catártico para a análise pela livre associação de ideias, sem dúvida ofereceu à clínica uma riqueza de recursos técnicos, como a abertura para a análise de sonhos, chistes, lapsos de memória, entre outros sinais do Inconsciente. Esse avanço soberano do discurso trazido pelo analisando, propondo uma quebra da estrutura discursiva lógica por começo, meio e fim entre outras concepções fechadas sobre a narrativa, criou espaço vazio, para que o próprio analista se colocasse em uma escuta flutuante. Entretanto, o direcionamento que o analista dará para essa quebra discursiva sempre apontará ao sujeito para a sua falta desejante na linguagem. Como o humorista pode desconstruir as verdades dos jogos de poder, o analista também se arrisca a quebrar concepções familiares falsamente confortáveis inserindo elementos de estranheza na narrativa. O seu ponto de vista acrescenta a história queixosa a parte que faltou, o furo que toda a fantasia se apropria num embaralhamento delirante das instâncias do Real, Simbólico e Imaginário. A castração é um apontamento para a cena do Grande Espetáculo da morte. A relação que cada um possui com essa Cena é o espaço livre para a criação fantasmática. Uns fantasmas aparecem, outros desaparecem; e o analista deixa surgir a significação, indagando sobre o que se trata, se lhe é incômodo ou atraente.

> O fantasma que ele tem daquilo que espera não corresponde ao que se passa na realidade. O efeito, por vezes patogênico, desta discordância entre imaginário e a realidade, é onde opera a psicanálise. Qualquer criança deve, constantemente, ajustar o fantasma, que deriva de suas relações passadas, a experiência imprevisível da realidade atual, a qual difere, completamente, ou em parte, do fantasma. (DOLTO, 1984, p. 29)

Os processos fantasmáticos podem surgir num encontro onde o analisando apela para a cura imediata, atribuindo poderes para aquele que escuta. O analista toma um papel de quem detém o saber, com um suposto saber; porém, ele também está inscrito na sua própria falta. Deverá, então, entrar no discurso de analista, o qual monta com o analisando a cena do Desejo, em suspensão de ser um sujeito ($), dividido, para se fazer Semblante de objeto (a), autre, significando o outro em quem se investe amor transferencial, a fim de que a Grande Revelação, elaboração e construção de análise seja algo feito pelo analisando. A suposta detenção de sentido, quando o analista pergunta afirmando “faz sentido para você?” deixa o analisando pronunciar “nunca pensei desse jeito!”, ocasiona como na cena teatral um deslocamento do sujeito na sua história, revisitando alguns sentimentos e ações perante o outro numa situação de insight elaborando assim outras descobertas. Conforme a construção social, sexual, afetiva da estrutura psíquica daquele sujeito, no seu delírio ou fantasia, o analista o desafia a desnaturalizar aquilo que lhe é tão familiar e o convoca ao aprofundamento das coisas no seu estranhamento.

A prerrogativa do amor transferencial na análise implica o manejo do analista em seu próprio Desejo e castração. Fazendo um paralelo à figura do palhaço, esse artista só pode representar o desafio da Grande Cena, a morte, em torno da menor máscara chamada nariz de palhaço. Essa pequena máscara representa um discurso de uma suposta liberdade na detenção do pequeno falo, num ritual público de sujeição e obediência à gigante ameaça de castração do mundo no sujeito. Mesmo que haja uma distância cínica do Real, esse artista coloca em cena o seu ridículo, a sua

pequenez na pretensão ser tão grande. O analista está com esse nariz, como objeto (a), que situa ao seu interlocutor que existe na cena um elemento que aponta o Real. E que essa realidade é possível para o riso, a despeito da guerra, fome, peste, covardia, imposição, exposição, humilhação, corrupção, opressão. Isso mostra como o mundo é ridículo e como o ser humano pode se responsabilizar no seu Desejo diante a sua limitação. De toda a realidade cruel, onde o analisando se espelha no outro? Em que momento ele compactua com a crueldade? Essa linha tênue da inscrição do sujeito no jogo tragicômico de dor faz com que a Psicanálise seja uma terapia tão difícil, pois muitos desses estímulos para a comunicação do Inconsciente não alcançam a todos. Em termos de uma democratização da cultura de fato, a Arte precisaria atingir a subjetividade da população pelo saber Inconsciente. Além de oportunizar o acesso ao imaginário, deveria despertar do espectador o seu recalque em termos freudianos. A história mundial mostra que esse retorno ao recalque é uma constante, pois entre muitas problemáticas a humanidade se encontra ora à deriva culposa pelo abandono, ora num excesso de controle punitivo sociopolítico. O analista, diante a imensa demanda do analisando, investiga a real questão do sujeito além da vitimização. Independente dos moldes de cada técnica psicanalítica, é interessante apontar sempre para os furos dos discursos que se recalcam em torno de um tabu. Na tentativa de contato com o Inconsciente no espaço esvaziado oportunizado pela a escuta, o analisando o produtor da cena dos fantasmas e da elaboração de um conhecimento transversal, numa configuração do seu Desejo que elabora uma ressignificação, para se transpor a uma Outra Cena. Essa abordagem que favorece o processo analítico é constantemente incentivada por Freud para a interpretação dos sonhos no setting. Esse trabalho no espaço mental vazio do material fantasmático, no deslocamento das cenas, é visto também na produção teatral contemporânea. A coleta de cenas na dramaturgia escolhida diz muito das próprias inquietações dos artistas e do público-alvo envolvidos, do Desejo de deslocar o saber do sujeito.

Freud considera no personagem a sua psicopatia, no sentido mais genérico da doença mental, que o faz recalcar. Esse conflito oculto do personagem, dado como segredo, tem o risco de desaparecer no espetáculo pela distração e alienação intelectual, tornando-se o espectador alienado no seu recalque e preso nos sentimentos do discurso verbal do protagonista. O palco tem uma serventia, uma função social. Freud defende que a utilidade da dramaturgia é dar um passo além da catarse, pois precisamos, como espectadores, desvendar o discurso do personagem pelos sinais sintomáticos. Nisso estará um pequeno gozo ao notar as resistências corporais do ator para se encarnar o discurso, trazendo corpo ao texto. Lacan, em “O Desejo e sua interpretação” (1958-59), traz uma devolutiva a discussão acerca dos personagens psicopáticos no palco com a peça Hamlet, de Shakespeare. Nota que os personagens dramatúrgicos não pertencem a realidade para que se procurassem diagnosticá-los, já que a peça em si apenas revela sintomas de uma época por um escritor. A doença está com Shakespeare e refletida em sua vasta produção, não em um personagem isolado com sua suposta “gênese”. O tabu do incesto e os fantasmas que rondam o castelo são questões próprias do sintoma do dramaturgo. O personagem como significante não contamina, já os atores quando se colocam em um trabalho de encenação, sim; o psicopata neurótico está sublimando no palco no presente, ressignificando com a sua própria leitura as impressões e ideias, viabilizando pelo corpo e voz o ato da libido. Ao saber que o ator disponibilizará da sua subjetividade, Lacan coloca que “o ator empresta seus membros, sua presença, não simplesmente como uma marionete, mas com seu inconsciente real, ou seja, a relação de seus membros com uma

determinada história que é a sua" (LACAN, 1958/1959, p. 295). Os atores do Actors Studio, sob a liderança de Lee Strasberg (1901-1982), ao testarem a teoria da Memória Emotiva de Constantin Stanislavski, introjetam o personagem numa supervalorização dos comportamentos singulares numa linha dramática de conflito interior, entrando nos exercícios de laboratório cênico, como criar monólogos interiores, solilóquios dos próprios intérpretes numa simulação de autoanálise, tudo a fim de aperfeiçoar um estilo ilusionista. Já os teóricos não naturalistas, entendem que alguns dogmas foram achados cheios de equívocos com inspiração na obra de Stanislavski. Nisso, arriscam-se a criar um efeito de envolvimento na narrativa prejudicando psiquicamente alguns atores nessa espécie de submersão, exploração de si no pretexto de ter o papel.

Bertolt Brecht (1898-1956), propõe quebrar a ilusão da quarta parede invisível da boca de cena, a fim de desnaturalizar a história familiar burguesa com conteúdo repressivo, acrescentando o efeito de distanciamento da narrativa com algum elemento gestual (Gestus) do estranhamento, apontando para as contradições do discurso. Essa reforma estética reflete uma resistência ideológica perante uma política de extermínio no contexto da ascensão nazista na Alemanha, persistindo o totalitarismo após a Segunda Guerra nos países socialistas e capitalistas. Já na URSS, com o patrocínio do governo soviético, o TAM (Teatro de Arte de Moscou) prosseguiu na pesquisa após a morte de Constantin Stanislavski (1863-1938), mas sobre uma nova roupagem com a reelaboração das técnicas de Memória Emotiva para a Análise Ativa de Ações Psicofísicas. Pode-se averiguar nesse teatro a investigação das ações pelo impulso da ação performática com super objetivos do conceito do autor visando a dinâmica rítmica do espetáculo. Investigando a técnica de Verdade Cênica, pode-se constatar que o teatro moderno privilegia a libido na técnica, evocada como presença dilatada. E a ação conjunta dos envolvidos seria alinhada a uma super tarefa de se opor a um programa repressivo transversal.

A evolução da atuação e caracterização do espetáculo no TAM como um todo, vivenciado por improvisações numa busca pelo gesto espontâneo pela técnica psicofísica, não cobrava a memorização imediata do texto. Utilizava-se da estrutura dramatúrgica como um impulso corporal do jogo dos atores em si trabalhando sua afetividade com a palavra. Nos termos do Teatro da Crueldade, do encenador francês Antonin Artaud (1896-1948), apropria-se da gramática corporal na performance da musculatura afetiva, numa descoberta das ações e contrações numa relação direta com o público. Transforma-se, desse modo, a teoria da Memória Emotiva, particularizada numa experiência traumática passada, para o desvendamento da Memória Muscular Afetiva, com a troca de objetos de cultura sob o olhar do outro com a ressignificação de si no presente. A influência do Teatro da Crueldade seria a prática aperfeiçoada diante a troca imediata no espaço cênico com as necessidades primárias de um público situado num dado contexto social, com seus totens e tabus. A ressignificação trazida num palco moderno desta teoria pelo encenador polonês Jerzy Grotowski (1933-1999) foi extrair no auto desnudamento do ator, nos espaços cênicos desconfortáveis, o seu Grotesco numa ação física levada à exaustão para se romper com os estereótipos pela presença física dilatada. Pode ser observado pelas práticas teatrais do diretor britânico Peter Brook (1925-) que a linguagem do espetáculo se abrirá para a livre interpretação por valorizar a significação própria de do estar presente numa tentativa de democratizar o jogo da cena na construção do "espaço mental".

> "Dessa forma, o trabalho é permeado por uma atitude de 'abertura existencial', de 'suspensão de juízo' que tem como objetivo perceber o não percebido, descobrir o que está escondido, tornar visível o invisível. (...). No entanto, seja no caso de Grotowski como no de Peter Brook tais características não levo a uma perda de unidade, seja do espetáculo, seja da própria poética. Pelo contrário, tais características poderiam ser definidoras de um ponto em comum entre essas poéticas. As técnicas de procedimentos técnicos, nesses dois casos, não possuem uma razão de ser estática e definitiva. São recursos que podem ser utilizados ou descartados em função da necessidade de descobertas de transformações relacionadas ao objeto ou objetos de investigação. Existe em tais poéticas, um elemento gerador de práticas, que a meu ver pode-se reconhecer, como já mencionado, na improvisação enquanto 'espaço mental'." (BONFITTO, 2002, p. 124-125)

Considerando a teoria teatral para a prática psicanalítica, o analista percebe que existe uma Outra Cena não dita, não daquele personagem criado no setting, mas de um espaço mental escondido, ou melhor, recalcado no sujeito. Como uma companhia teatral precisa descobrir junto com o seu diretor a peça mais adequada para se falar de algo necessário ou urgente a seu público, o analista convoca o analisando a falar "além dessa cena de comiseração", "além desse sintoma terrível". O queixoso será implicado como o dramaturgo da Outra Cena, como alguém que pode decidir por algo com criatividade e se responsabilizar por ser autor de si mesmo, e não determinado por alguma circunstância imposta de forma repressiva. Seus fantasmas e monstros poderão se materializar em imagens, objetos colocados no setting para observação. A Outra Cena olha para o Isso, para o Eu e para o Supereu, brinca com as diversas instâncias, pois existirá um Outro Tempo, Espaço, Gesto, Figurino, Adereço, Luz, Cenário, uma Outra Produção de Cultura que se realiza por Espontaneidade e Criticidade. No processo de interpretação dos sonhos, desloca-se os sujeitos e condensa-se o outro para nos colocar em ação, para o Desejo, como ocorre na improvisação teatral. "O ator no palco deve criar realidade. Deve ter energia, comunicar-se com a plateia, ser capaz de desenvolver um personagem, relacionar-se com os demais atores e ter sentido do ritmo e do tempo etc." (SPOLIN, 1987, p. 255)

> "O teatro, por ser uma atividade da polis, tem sempre uma dimensão política. No nosso caso, trata-se da política do Inconsciente e do mais-de-gozar em jogo no campo dos discursos. Na medida em que o Inconsciente é a política, segundo Lacan, pretendemos sempre levar a Outra Cena que está oculta para se contrapor com a cena que se apresenta como factual, 'real e verdadeira', mostrando como o sujeito – que não é senhor nem em sua própria casa – é mais falado do que fala, mais agido do que age e mais sonhado do que sonha. quem governa é o Inconsciente teatral." (QUINET, 2019, p. 346)

No caso das operações interpretativas dos sonhos, Freud explana que o mecanismo de condensação embaralha por improviso as imagens numa lógica paradoxal, pela inversão de imagens dos objetos, produzindo um efeito de simbiótico no sujeito. Outro mecanismo, o deslocamento, pode-se dar no jogo de troca de máscaras, como também numa mudança de traços característicos destas, ou até mesmo pelo jogo de cenas de um conteúdo latente ou sexual substituídas por outras estruturas narrativas (da realidade ou ficção). Criando um duplo, efeito do Estranho, os sonhos trazem imagens da castração, produtora fantasmático do Desejo na relação da ausência e presença do falo. A linguagem onírica, associando ideias por metáfora e metonímia, é uma encenação do Desejo, o Grande Enigma em torno do sentido, que pode ser decifrado pelo próprio analisando na utilização dos significantes que traz para a sua narrativa dentro da clínica. A proposta será colocar a significação do Desejo no próprio ato de narrar, a escolha de objeto (a) no momento da análise, esse objeto (a) se suspende no significante pelo analista. Como a letra é considerada o falo, objeto de castrador e de castração, a sua ausência-presença será a produtora de Cena Inconsciente, da

ordem da fantasia. Interpretar a fantasia seria essa suspensão da significação, a oportunidade que o analista-ator tem para apontar a saída da cena fantasmática para entrada na Outra Cena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de máscara como uma mera confecção técnica sem acrescentar as devidas purpurinas seria bastante desonesto. Como no carnaval veneziano, tradição que atrai multidões durante os séculos, o povo continua se interessando com bastante curiosidade sobre algo tão rudimentar que é o duplo dos atores. Na origem do uso da máscara no ritual bacante havia muita música e dança. Como os xamãs, a cena das revelações divinas com os devidos usos de alucinógenos, causava a grande expectativa daqueles que buscavam a cura. A selvageria da encenação teatral, que prosseguiu nos cultos religiosos com os seus simbolismos, sempre trouxe algo familiar da dramaticidade da existência dos simulacros afetivos. Toda a demanda de amor que o sujeito tem no grupo, para a finalidade de pertencimento e defesa contra a violência, exige um trabalho de caracterização de máscara social. Os atores, no ofício da representação de papéis, recebem seus prêmios por estatuetas, com os desenhos de máscaras, para o reconhecimento da habilidade de serem autênticos hipócritas, sentido etimológico grego para a palavra “ator”. Diderot teoriza que o comediante que consegue pensar em muitas coisas além da cena é o mais capacitado a exercer a função, já que não se envolve emocionalmente no papel (GUINSBURG, 1999). Contudo, na visão de Pirandello, a função do humorista está em se envolver mais ainda com o papel, tratando o simulacro afetivo na ficção. Os personagens que se encontram no mundo são também uma grande mentira, incluindo-se ainda os psicanalistas.

REFERÊNCIAS

ASLAN, O. (1994) **O ator no século XX: evolução da técnica / problema da ética**. São Paulo: Perspectiva.

BARBA, E.; SAVARESE, N. **A Arte Secreta do Ator – Dicionário de Antropologia Teatral**. Campinas: Ed. Hucitec e Ed. Da Unicamp, 1995.

BATISTA, M. C. D.; LAIA, S. (2010) **(Organizadores) Todo mundo delira/** Maria do Carmo Dias Batista e Sérgio Laia. Belo Horizonte. Scriptum Livros.

BONFITTO, M. (2002) **O Ator Compositor: as ações físicas como eixo**. São Paulo: Perspectiva.

CALVINO, I. (2004) **Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano** / organização de Ítalo Calvino. \u2014 São Paulo: Companhia das Letras.

CHAUÍ, Marilena. (2000) **Convite à filosofia.** São Paulo: Editora Ática.

COELHO, J. T. (1983) **Uma Outra Cena: teatro radical, poética da artevida.** Dir.: Teixeira Coelho, Luís Augusto Milanesi, Ana Mae Barbosa. Coleção Arte. São Paulo. Livraria e Editora Polis.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (2011) **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** (1979). 2. ed. São Paulo: Editora 34.

DESGRANGES, F. (2006). **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC/ Edições Mandacaru.

DOLTO, F. (1984) **A imagem inconsciente do corpo**. Trad: Noemi Moritz e Marise Levy. São Paulo: Perspectiva.

DUNKER, C. (2019) **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas** / Christian Dunker, Cláudio Tebas. – São Paulo: Planeta do Brasil.

ECO, U. (1968) **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas.** São Paulo: Ed. Perspectiva.

FREIRE, P. (2004) **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

FREUD, S. (1900/1969). **A interpretação dos sonhos** (W. I. Oliveira, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 04 e 05). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1942/1969). **Personagens Psicopáticos no Palco** (J. Strachey, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 07, pp. 289- 297). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1905/1969). **Os chistes e sua relação com o inconsciente** (M. Salomão, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 8). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1908/1969). **Fantasias histéricas e sua relação com a bissexualidade** (D. Bryan, **trad.).** In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 9, pp. 235- 273). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1908/1969). **Escritores criativos e devaneios** (F. Duff, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 9, pp. 131-143). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1919/1969). **O estranho** (A. Strachey, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 17, pp. 235- 273). Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1927/1969). **O humor** (J. Riviere, trad.). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. 21, pp. 161-169). Rio de Janeiro: Imago.

GUINSBURG, J. (1999) **Pirandello: do teatro no teatro**, Org.: J. Guinsburg. São Paulo. Perspectiva.

HUIZINGA, J. (1980) **Homo ludens**. São Paulo. Perspectiva.

JANUZELLI, Antonio Luiz Dias. **A aprendizagem do ator.** São Paulo: Ática, 1986.

KNEBEL, M. (2016) **Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislavski** / Vassíliev; trad. e notas adicionais de Maria Tenório e Diego Moschkovich; revisão técnica de Natália Issáeva; posfácio de Adolfo Shapiro. São Paulo: Editora 34.

KOUDELA, I. D. (2003) Heiner Müler: **o espanto no teatro,** Org.: Ingrid D. Koudela. São Paulo. Perspectiva.

LACAN, J. (1958/1999) O seminário, livro 5, **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1958/1959) O seminário, livro 6, **O desejo e sua interpretação**. Inedito.

_____. (1960/1991) O seminário, livro 7, **A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

_____. (1971/2009) O seminário, livro 18, **De um discurso que não seja do semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LEAL, H. (2017) **As paixões na narrativa: a construção de roteiro de cinema** / Hermes Leal, 1. ed. São Paulo: Perspectiva.

LEHMANN, H-T. (2007) **O teatro pós-dramático.** São Paulo: Cosac Naify.

MACHADO, M. R. (2004) O. **"Qual a relação entre sintoma e sinthoma?**" – Cadernos de psicanálise: SPCRJ, Rio de Janeiro, n. 23, V. 20.

MILLER, J. A. (1998) "**O aparelho do sintoma".** In: _____. **A conversação de Arcachon, Os Casos Raros, Inclassificáveis da Clínica Psicanalítica**. São Paulo: Coleção da Biblioteca Freudiana Brasileira.

_____. (2005) **"La invención del delírio"** In: _____ et al. **El saber delirante.** Buenos Aires: Paidós, 2009. (Colleción del Instituto Clínico de Buenos Aires).

_____. (2002) **Sintoma e fantasia**. In: Percurso de Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

NASIO, J. D. (2007) **A fantasia: O prazer de ler Lacan** (A. Telles e V. Ribeiro, trads.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (Trabalho original publicado em 2005).

PALLOTTINI, R. (1988) **Introdução a dramaturgia**. São Paulo: Ed. Ática

QUINET, A. (2019) **O inconsciente teatral.** Rio de Janeiro: Atos e Divãs Edições.

REGNAULT, F. (2001a). **Em torno do vazio: a arte à luz da psicanálise.** Rio de Janeiro: Contracapa Livraria.

_____. (2001b). **Lacan, a arte e a sociedade**. Textos Escolhidos. Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise.

ROUDINESCO, E.; PLON M. (1998) **Dicionário de psicanálise** / tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar.

SPOLIN, V. (1987) **Improvisação para o teatro,** Trad.: Ingrid Koudela, SP: Ed. Perspectiva.

STANISLAVSKI, C. (1964) **Preparação do ator.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro. Imago.

TREINAMENTO TÉCNICO E TÁTICO INICIAL PARA GOLEIROS DE FUTSAL

CELSO ANTONIO GUIRARDELI
Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Ibirapuera (1997); Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial pela Faculdade Campos Elíseos (2017); Treinador de Futsal pela Federação Paulista de Futebol de Salão (1995); Treinador de Futebol Internacional pela Universidade de São Paulo (1994 e 1995); Professor de Ensino Fundamental II e Médio Cat.3 (Educação Física) na CEMEI Prof.ª Leila Gallacci Metzker da Prefeitura do Munícipio de São Paulo, Professor de Educação Básica II (Educação Física) na EE Jackes Klein do Governo de São Paulo.

RESUMO

O objetivo do estudo foi criar uma linha descritiva das ações a nível técnico e tático para goleiro de futsal nas categorias iniciais para jogos escolares. A amostra escolhida para o estudo foi em jogos escolares da Capital e Grande São Paulo, onde se realizam Campeonatos Escolares. Com o objetivo de uma melhor caracterização das defesas dos goleiros. Foram analisadas as variáveis: posicionamento, coordenação dos movimentos, deslocamento, espaço, reflexo, reação, impulso, quedas, saltos e técnicas básicas de ações com bola (pegadas, empunhadura e encaixe). Analisando o nível técnico-tático do goleiro de futsal com amostras maiores, para que seja possível diferenciar as alternativas perante a diversas variável que o jogo proporciona.

PALAVRAS-CHAVE: Goleiro; Futsal; Técnico; Tático.

INTRODUÇÃO

Futsal é uma modalidade esportiva e coletiva que se inicia nas escolas e sendo amplamente difundido no Brasil com grande visibilidade no cenário mundial. Antigamente conhecido como futebol de salão, passou a ser gerenciado pela FIFA em 1989, momento que recebeu a universal designação de Futsal e passando por diversas mudanças nas regras (técnicas e táticas) e espaço de jogo.

O jogo de futsal segundo, (Moreno, 1994); se caracteriza como “situação lúdico-motriz de competição regrada e institucionalizada, em que ação é resultado das interações de cooperação/oposição, que se dá entre os participantes e destes com os meios que atuam”.

O desempenho de uma equipe ou de um atleta no futsal, assim como no futebol, depende do desenvolvimento e aprimoramento das capacidades inerentes ao rendimento esportivo, sendo estas físicas, técnicas, táticas, biotipológicas e psicológicas. (Garganta, 1997);

O futsal, assim como o handebol e o basquetebol, se caracteriza por ser um jogo de invasão, no qual há concorrência direta de posse de bola, e predominam, do ponto de vista energético-funcional, esforços intermitentes (mudança de direção constante, sprints, saltos); portanto as predominâncias energéticas são alternadas (aeróbica e anaeróbica). (Garganta, 1998; Santos e Filho

1995); conhecer uma modalidade resulta importante passo para seu avanço e assim se dispor de o possível controle da prática. O propósito de uma equipe, em um jogo de Futsal, é marcar o gol. Para que isso aconteça, as equipes buscam finalizar suas ações ofensivas na meta adversária. Dessa forma, seria importante estudar os aspectos técnico-táticos das finalizações, identificando fatores determinantes que interferem na realização do gol, consecutivamente analisar as ações técnicas e táticas defensivas do goleiro de futsal.

Este estudo visa descrever as ações defensivas do goleiro de futsal durante uma partida. Segundo (Mutti, 2003); o goleiro exerce a posição mais importante durante o jogo. Portanto é necessário definir quais os aspectos técnicos e táticos necessários para o goleiro durante uma partida.

O presente estudo visa também analisar as ações defensivas do goleiro de futsal, em relação aos níveis de rendimento técnico e tático nas partidas.

TREINAMENTO TÉCNICO E TÁTICO INICIAL PARA GOLEIROS DE FUTSAL

O Futsal é uma modalidade esportiva coletiva praticada por equipes de cinco jogadores, sendo quatro jogadores de linha e um goleiro, além de no máximo sete suplentes que podem entrar no jogo com um número ilimitado de substituições. O que resulta em um total de no máximo doze inscritos por equipe em súmula, confrontando-se cinco contra cinco, em uma quadra retangular de 20 x 40 metros. Na categoria adulta, a partida possui a duração de quarenta minutos reais de jogo, sendo dois tempos de vinte minutos cronometrados. O cronômetro do jogo para quando a bola não estiver em jogo. Este tempo de jogo pode ser diferenciado de acordo com as categorias menores de cada região na qual será disputada. A área de defesa onde se caracteriza e posiciona-se inicialmente o goleiro tem uma baliza (gol) de 2 x 3 metros, onde o mesmo tem que protege-la para evitar que o adversário não coloque a bola dentro dela.

O objetivo principal do jogo é marcar gols na meta adversária e impedir o contrário. Por se caracterizar como um esporte coletivo, o futsal exige de seu praticante um conhecimento técnico-tático desenvolvido. Adaptações físicas e fisiológicas são essenciais durante os processos de treinamento, capacidades como força, flexibilidade, velocidade, resistência aeróbica e anaeróbica são muito importantes para a otimização do atleta durante o período de competição. Em relação às capacidades psicológicas, podemos citar a motivação, concentração, trabalho em grupo, ansiedade e personalidade como aspectos não menos necessários para o bom desempenho de uma equipe. (Goulart, 2008);.

O goleiro de futsal é um jogador ímpar em relação aos demais jogadores, pois este necessita apresentar características físicas, motoras, psicológicas e técnicas diferentes dos outros atletas. Para Fonseca (2000) “distingue-se o goleiro, pois é o único jogador com características próprias, cuja função difere dos demais integrantes da equipe. Para Mutti (2003, p. 54) “o goleiro é o único jogador que não pode falhar – seu erro é fatal. Por isso, deve merecer uma atenção especial, um treinamento especializado e à parte, a fim de dar a ele as condições exigidas pela sua posição e compatíveis com sua responsabilidade.” Em relação às capacidades físicas necessárias para o

goleiro de futsal, Fonseca (2001); Greco (2002); e Roig (2009) colocam:

- Flexibilidade: Weineck (1999); conceitua a flexibilidade como “a capacidade e a característica de um atleta de executar movimentos de grande amplitude, ou sob forças externas, ou ainda que requeiram a movimentação de muitas articulações.”

- Força: o goleiro de futsal em uma partida realiza por diversas vezes deslocamentos, saltos e lançamentos, que dependem da força de pernas e braços coordenados para a sua realização. A manifestação força que possui uma maior predominância é a força velocidade, definida por Platonov (2001); como “a capacidade do sistema neuromuscular de mobilizar o potencial funcional com a finalidade de alcançar altos níveis de força no menor tempo possível.”

- Resistência: Platonov (2001); conceitua a resistência como “a capacidade para realizar um exercício de maneira eficaz, superando a fadiga produzida.”

O goleiro de futsal depende mais de sua resistência aeróbica em sua participação em um jogo, conforme resultados presentes no estudo de Soares e Tourinho Filho (2006); que analisaram os jogadores que participaram da Copa Capão da Canoa – RS de futsal adulto e identificaram que em 86,54% dos deslocamentos realizados pelos goleiros de futsal eram de baixa intensidade.

- Velocidade: Para Grosser (1993); a velocidade no esporte é definida como ‘’capacidade de conseguir, sob a base de processos cognitivos, força de vontade máxima e funcionalidade do sistema neuromuscular, uma velocidade máxima de reação e de movimento em determinadas condições previamente estabelecidas”. A capacidade velocidade é importante para o goleiro, pois indicará uma melhor performance em suas tomadas de decisão e percepção, melhorando assim seu tempo de reação, sua velocidade de movimento ou de força velocidade que por consequência irá desenvolver sua resistência de aceleração, seus movimentos em relação aos segmentos corporais, como a velocidade de reação do braço durante trajetória da bola, proporcionando assim um melhor desempenho esportivo.

O tempo de reação é a capacidade física mais importante do goleiro de futsal (Fonseca, 2001); Segundo Benda et al. (2002); tempo de reação “é o intervalo de tempo entre um estímulo não antecipado (repentinamente apresentado) e a resposta” Benda et al. (2002); utiliza a seguinte classificação:

- Tempo de reação – simples, escolha e discriminação.

- Tempo de movimento.

- Tempo de resposta.

O tempo de reação simples e de escolha foi conceituado por Schmidt e Wrisberg (2010); da seguinte forma:

- Simples: “intervalo de tempo que decorre entre a apresentação de um estímulo possível e o início da sua resposta associada.”

- Escolha: “intervalo de tempo entre a apresentação de um dentre vários estímulos possíveis

e o começo de uma dentre várias respostas possíveis."

- Discriminação: distinção de estruturas importantes para o jogo ou não (Benda et al., 2002);

Magill(1984 conforme Benda et al. 2002); conceituo o tempo de movimento como "o tempo necessário para realizar um movimento voluntário a partir da apresentação de um estímulo", pela sua vez este autor define o tempo de resposta como ''o espaço de tempo transcorrido entre o início do tempo de reação e o final do tempo de movimento.''

Em relação às capacidades motoras do goleiro de futsal, segundo Fonseca (2001, pag.27); se destacam a coordenação, agilidade e velocidade.

- Coordenação: ''capacidade física que permite uma combinação físico-motora, onde o gesto executado será realizado com mais facilidade, favorecendo uma ação mais eficaz dos diversos grupos musculares na realização de movimentos sequentes, proporcionando além da eficiência uma economia de energia.''

A coordenação permite mais consciência na execução do movimento estando por isto ligada intimamente ao processamento de informações e colaborando, desta forma, para um melhor desenvolvimento das qualidades de velocidade e agilidade.

- Agilidade: ''capacidade de mudar de posição ou de direção dentro do menor tempo possível.'' A agilidade é fundamental para o goleiro de futsal, devido às constantes mudanças de posição impostas ao seu corpo durante o jogo. A agilidade tem relação direta com a velocidade.

- Velocidade: ''Capacidade do indivíduo, por meio dos processos cognitivos, força de vontade máxima e funcionalidade sistema neuromuscular, de atingir uma velocidade máxima de reação e de movimento em determinadas condições previamente estabelecidas''. Considera-se como formas de manifestação:

a) velocidade de reação e b) deslocamento. ''Por velocidade de reação considera-se como o tempo para o início do movimento a partir da percepção do estímulo. Já, por velocidade de deslocamento considera-se ''a execução de uma ação motora no menor espaço de tempo e maior rapidez."

Entre capacidades psicológicas do goleiro, segundo Viana (1995); destacam-se:

- Motivação: a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos); Para o goleiro, segundo Miranda (2002); "é oportuno promover os seguintes passos pedagógicos iniciais: estabelecer metas pessoais, encontrar um modelo preliminar de comportamento favorável nas diversas situações e auxiliar na escolha da melhor intensidade do trabalho a ser executado no treinamento" A melhora do desempenho do goleiro e para a melhora do mesmo, é essencial a motivação para o treinamento (Miranda, 2002);.

- Concentração: A concentração pode ser definida como: atenção mais amplamente como a concentração de esforço mental sobre eventos sensoriais ou mentais. Para um ambiente esportivo deve-se levar em conta que o praticante tem que concentrar em sinais relevantes no ambiente, possuir uma manutenção do foco de atenção o tempo todo e uma consciência da situação.

Para o goleiro de futsal a concentração é importante, pois permite que o atleta possa perceber várias situações que ocorrem simultaneamente.

- Autoconfiança: ‘’capacidade que o indivíduo possui de acreditar que é capaz de realizar determinada ação’’ (Weinberg e Gould, 2001); para a posição estudada neste trabalho, esta capacidade é importante, pois desperta emoções positivas, afeta as metas, facilita na concentração, aumenta o esforço, afeta as estratégias de jogo e o “momento” psicológico.

Analisando os fundamentos técnicos do goleiro de futsal, destacam-se:

- Posicionamento: Fundamento que facilitará a defesa do goleiro. Para Fonseca (2001); o goleiro deve-se posicionar a frente da linha do gol, com os braços flexionados e com as mãos abaixo da linha da cintura, e com as pernas afastadas uma da outra, cabe ressaltar que o posicionamento do goleiro tem que ser confortável para que ocorra uma melhor concentração no jogo. Para se posicionar bem o goleiro deve criar um traçado imaginário entre a bola e as traves, para poder melhor fechar os ângulos do adversário.

- Lançamento: é o passe do goleiro executado manualmente utilizado para repor a bola no jogo. O lançamento é classificado de duas formas: 1) por cima e 2) por baixo. Mutti (2003); propõe que os passes devem ser realizados das seguintes maneiras: Durante a técnica de lançamento por cima o goleiro colocará uma perna atrás e a outra a frente do corpo sendo que este esteja em contraposição à mão que realizará o lançamento. O braço de lançamento deverá estar flexionado com a bola à altura do ombro. No lançamento, o tronco deve realizar uma leve rotação, com uma leve flexão das pernas que ocasionará uma mudança da altura da saída da bola além de fazer que o mesmo deslize no chão ao tocá-lo. Durante a técnica de lançamento por baixo a posição das pernas deve ser igual ao do passe um. No lançamento o joelho da perna de trás deve quase tocar o chão, e o braço de lançamento que está estendido deve realizar uma extensão e posteriormente uma flexão de ombro, soltando assim a bola próxima ao chão.

- Pegadas: Segundo Mutti (2003); nesta técnica as mãos dos goleiros devem tomar o formato de uma concha, proporcionando um maior contato com a bola, e os dedos devem comprimir a mesma, da forma que quando a bola for alta os polegares devem ficar para dentro e quando a bola é rasteira ou baixa os polegares se encontrarão voltados para fora. Ao receber a bola o goleiro deve realizar um recuo dos braços para o amortecimento da bola e, posteriormente, trazê-la junto ao corpo evitando uma possível escapada. Para Fonseca (2001); a classificação da pegada da bola depende da altura com que a bola chega, sendo assim caracterizam-se a bola alta, como a bola que veem da linha do peito para cima, onde a mesma deve ser recebida com os polegares para fora e os braços formando um triângulo. Além disso, é importante a movimentação de um pé para trás para proporcionar ao goleiro um melhor equilíbrio de sua ação. A pegada média é realizada com os polegares para fora e os braços flexionados, um dos pés do goleiro deve ir para trás para possibilitar que ocorra o mesmo como citado na pegada alta. Outra possibilidade de realizar uma pegada média é o encaixe da bola sendo executado pelos braços flexionados junto ao corpo e os antebraços e mãos realizando um encaixe para que a bola não possa escapar. Na pegada rasteira ou baixa o goleiro deve flexionar as pernas encostando o joelho no pé da outra perna, e realizar a pegada com os polegares para fora.

- Defesa com o pé: este fundamento ocorre quando o goleiro não consegue realizar a defesa com a mão, por exemplo em finalizações rasteiras muito próximas a meta, devido a curta distância do chute, em posição de desequilíbrio ou deslocamento (Fonseca, 2001);.

- Queda: Mutti (2003 p. 58,59); descreve a queda: "Executa-se a queda lateral ou salto com o objetivo de colocar o corpo numa posição favorável à defesa em bolas fora do seu alcance quando está em posição básica no gol. Para realizar a queda lateral, o goleiro, partindo da posição básica, inclina-se lateralmente o corpo, flexionando as penas – mais a de apoio que recebe o peso do corpo - e em seguida estende os braços, direcionando as mãos na trajetória da bola para realizar a pegada de tal maneira que a mão correspondente ao lado da queda impeça a passagem da bola e a outra venha por cima, para abafar e completar a pegada com segurança e firmeza.

- Salto, a impulsão deve-se ser iniciada com a perna do lado onde vai a bola. O corpo estira-se para o lado num voo, estendendo os braços com as palmas das mãos voltadas para a bola, a fim de agarrá-la. Após o salto, o contato com o solo é feito com a parte externa da coxa e a parte traseira do ombro, precedida por um leve apoio do antebraço no solo. A perna que realiza o contato com o solo deve estar ligeiramente flexionada, enquanto a outra permanece estendida."

- Saída de gol: geralmente ocorre quando acontece um ataque da equipe adversária dentro da área penal. Fonseca (2001); diz que a saída tem como foco principal o "fechar" o ângulo do adversário para que este não consiga chegar à meta. As saídas de gol são realizadas em direção a bola, proporcionando assim um "aumento" do tamanho do goleiro. A saída de gol fora da área realizada com os pés ocorre quando o goleiro proporciona uma cobertura à defesa.

Fonseca (2001); cita que "o goleiro deve ter consciência que atualmente ele pode se tornar uma espécie de líbero defensivo de sua equipe". Goleiro linha: a utilização do goleiro como um jogador de linha, é uma evolução da modalidade surgida após as mudanças das regras e, proporciona ao goleiro uma participação ofensiva, além da defensiva que já possuía. Portanto com essa alternativa os goleiros tiveram que aprimorar técnicas de chute, passe e domínio, para terem uma melhor eficiência durante o jogo. Esse tipo de manobra ofensiva é utilizado geralmente quando em desvantagem no placar e a partida está próxima do fim. Porém algumas equipes utilizam esse tipo de manobra como padrão de jogo, ou seja, durante grande parte de tempo dentro da partida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados encontrados na análise notacional dos aspectos técnico-táticos do presente estudo, tentou-se caracterizar as ações do goleiro nas categorias de base nas competições escolares. Dessa forma foi possível concluir que o goleiro com bons treinos passa a defender, antecipar saídas de gol e finalizações, com melhor rendimento nos níveis técnico-tático do goleiro de futsal, com maiores possibilidades de diferenciar as alternativas perante uma mesma variável. Seria oportuno realizar treinamentos específicos com diferentes categorias e gêneros, o que possibilitaria caracterizar melhor as ações do goleiro de futsal, além de averiguar o desenvolvimento dos jovens atletas.

REFERÊNCIAS

BENDA, R.N.; XAVIER, A.J.M.; MARTINI, C.O.P., **Treinamento da velocidade: um bom goleiro reage rapidamente.** In: GRECO, P.J. (org.); Caderno do Goleiro de Handebol. Belo Horizonte: UFMG, cap. 15 p. 177-186.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE FUTSAL. http//www.cbfs.com.br. Acesso em: 8 nov. 2009;

Origem.

FONSECA, G.M.M. **Defesa no reflexo: abordagens conceituais básicas.** 2000; Disponível em: <http://www.futsalbrasil.com.br> Acesso em: 25 set. 2022;

FONSECA, G.M.M. **Futsal – treinamento para goleiros 2**. ed. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 2001;

GARGANTA, J. **Pressupostos para uma prática transferível nos jogos desportivos coletivos estruturalmente semelhantes.** Relatório apresentado às provas de aptidão pedagógica. FCDEF. Universidade do Porto, 1991; apud GOULART, A.S. **A importância da psicologia do esporte para o rendimento do atleta de futsal. 2008**. Disponível em: <http://www.futsalbrasil.com> Acesso em: 21 set. 2022;

MAGILL, R. A. **A aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgar Blücher, 1984; apud BENDA, R.N.; XAVIER, A.J.M.; MARTINI, C.O.P., **Treinamento da velocidade: um bom goleiro reage rapidamente**. In: GRECO, P.J. (org.); **Caderno do Goleiro de Handebol.** Belo Horizonte UFMG, cap. 15 p. 177-186.

MAGILL, R. A. **A aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. 5 ed. São Paulo:Edgar Blücher, 2000; apud BENDA, R.N.; XAVIER, A.J.M.; MARTINI, C.O.P.,**Treinamento da velocidade: um bom goleiro reage rapidamente**. In: GRECO, P.J.(org.); **Caderno do Goleiro de Handebol.** 1 ed. Belo Horizonte UFMG, cap. 15 p.177-186

MIRANDA, R. **O medo, a coragem e a motivação no treinamento do goleiro de handebol.** In: GRECO, P.J. (org.); **Caderno do Goleiro de Handebol**. 1 ed. Belo Horizonte UFMG, cap.16. p. 187-202.

MORENO, J.H. **Fundamentos del deporte. Analisis de las estructuras del juego desportivo**. 1.ed. Barcelona: Inde Publicaciones, 1994;

MUTTI, D. Futsal: **da iniciação ao alto nível**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2003;

PESSOA, V.L.; SILVA, V.B.B.; MATIAS, C.J.A.; GRECO, P.J. **Análise dos gols da Liga Futsal 2008**. Buenos Aires, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> Acesso em: 5 setembro, 2007;

PLATONOV, V.N. **Teoria Geral do treinamento desportivo olímpico**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001;

SANTOS FILHO, J.L. **Preparação física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995 apud

SOARES, B.H.; TOURINHO FILHO, H. **Análise da distância e intensidade dos deslocamentos, numa partida de futsal nas diferentes posições de jogo**. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v.20, n.2, p 93-101, abr/jun.2006;

SCHIMDT, R. A.; WRISBERG, C. **Aprendizagem e performance motora**. 4. ed.São Paulo: Artmed, 2010;

SOARES, B.H.; HORTÊNCIO, M.M.; SANTOS, G.B. **A incidência das trajetórias de bola nas defesas do goleiro de futsal.** 2004 Disponível em:<http://www.futsalbrasil.com> Acesso em: 25 mai. 2010;

SOARES, B.H.; TOURINHO FILHO, H. **Análise da distância e intensidade dos deslocamentos, numa partida de futsal nas diferentes posições de jogo.** Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. São Paulo, v.20, n.2, p 93-101, abr/jun.2006;

TABACHNIK, B.G.; FIDELL, L.S. **Using multivariate statistics.** 2 ed. New York: Haper & Row, 1989 apud IROKAWA, G.N.F. **Caracterização das finalizações do jogo de futsal: um estudo sobre a Copa do Mundo de futsal FIFA 2008**;

Monografia (Graduação Educação Física), **Escola de Educação Física, Fisioterapia eTerapia Ocupacional,** UFMG, Belo Horizonte, 2009;

THOMAS, J.; NELSON, J. **Métodos em pesquisa em atividade física.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002;

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTIANI RAMOS CANCELO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2016); Especialista em Neuroeducação pela Faculdade Campos Elíseos (2019); Professora de Educação Infantil - no CEI Domingos Rufino DRE Santo Amaro.

RESUMO

O artigo tem por objetivo avaliar a prática pedagógica no ensino de artes visuais dentro das instituições de educação infantil. O trabalho do professor deve focar na capacidade de criação da criança e não na beleza estética do trabalho finalizado. Desenhar, brincar, marchar, riscar, imaginar, construir, sonhar, a arte faz de conta das crianças é ideal para o desenvolvimento de uma criança, pois mexe com os sentidos, assim atingindo a expressão corporal, psicológica, coordenação motora, escrita na função social de levar a criatividade, mas o desenvolvimento artístico de uma criança ativa o lado criativo, intelectual, social, valores estéticos, ajuda a controlar suas emoções, sendo formadores de opiniões, complementando a ação da família e da comunidade, levando consigo na visão adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Criança; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O ensino de artes na educação infantil me estimulou a pesquisa e a produção deste artigo, ao observar que algumas propostas não permitem que a criança amplie o seu pensamento criativo e a imaginação, tão essenciais para o seu desenvolvimento.

A atuação como professora de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos me permitiu aguçar o olhar sobre como explorar devidamente as primeiras manifestações artísticas, atendendo às necessidades da demanda e enriquecendo sua capacidade natural de expressar seus sentimentos.

Uma tendência forte do professor em projetar suas expectativas na beleza estética das primeiras produções infantis, justifica a preocupação com essa atuação equivocada, quando na verdade a exploração artística deveria incentivar a valorização do ser humano por meio da aquisição da cultura, suas vivências e atuação no meio.

Então, como desenvolver um currículo capaz de quebrar regras e metodologias construídas com base em conceitos preestabelecidos que não levam em consideração a estética sob o olhar da criança?

O primeiro capítulo apresentará uma breve reflexão sobre como a criança pequena inicia a

exteriorizar seu caráter individual e aptidões natas por meio das diversas linguagens e expressões.

O segundo capítulo indicará as dificuldades encontradas no campo material, no qual a criança é inserida e onde, na maioria das vezes, o educador submete os sentimentos individuais do aluno a uma série de métodos tradicionais inibindo suas várias formas de se expressar.

O terceiro capítulo abordará como estimular a espontaneidade expressiva da criança valorizando seus interesses, necessidades, sentimentos e seu diálogo com o mundo real.

A expectativa é que esse trabalho abra caminhos que considerem a ética e a estética infantil como uma rica fonte de recursos naturais e individuais que trabalhados de forma articulada com outras linguagens possibilitem experiências ricas de aprendizagem de uma forma significativa.

Espera-se que haja um amadurecimento da prática do professor no que diz respeito ao seu relacionamento com a criança sendo mediador de conflitos, instigador da curiosidade e que possibilite momentos lúdicos às apreciações preconizando um currículo mais flexível e acolhedor.

O artigo tem como referenciais teóricos documentos da SME - Referencial Curricular Nacional para a educação infantil vol.3 e autores como Ana Mãe Barbosa, Lowenfeld e Brittain, Santos, Ferraz e Fusari e Martins.

A INFÂNCIA E SEUS PRIMEIROS MANIFESTOS ARTÍSTICOS?

Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), no processo de aprendizagem em Artes Visuais, a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.

A criança representa o mundo real por meio das diversas expressões e uma delas se faz claramente pelo uso dos símbolos que podem ser descritos por desenhos, pinturas ou garatujas. Neste processo de construção e representação a criança expõe uma diversidade de sentimentos tão importantes para o seu desenvolvimento e atuação sociocultural.

O professor, agente externo desse movimento, intermediará para que este momento se transforme em uma experiência completa, enriquecedora e cheia de significados. Para tanto, é preciso dar à criança liberdade e oportunidades para expressar-se de maneira lúdica, apenas criando situações positivas que contribuam para o sucesso de seu desenrolar criativo:

> Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura proporciona parte de si próprio como pensa, como sente e como vê. Para ela, arte é atividade dinâmica e unificadora. (LOWENFELD and BRITTAIN, 1977 p. 13).

Numa sociedade na qual os pais dedicam-se horas aos estudos e trabalho, é na escola onde a criança passará maior parte de seu tempo. Por isso, o ambiente escolar deverá ser o incentivador

das vivências lúdicas que cativam, motivam e envolvem de uma forma significativa.

> "O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, e isso resulta na construção gradativa da identidade". (SANTOS, 2000, p.12)

Na perspectiva construtivista de Piaget (1973) e Vygotsky (1984), essa construção se dá na interação homem-meio, sujeito-objeto. Ou seja, as interações sociais são importantes fontes de aprendizagem. Nesse contexto, importantes interações sociais ocorrem possibilitando a troca de experiência essencial ao desenvolvimento infantil.

É na arte que a criança entrará em contato com diversas possibilidades que vão explorar suas habilidades motoras, visuais, percepção de um todo ou parte dele, autoestima e autonomia desenvolvendo sua capacidade de apreciação e ainda influenciando em suas escolhas individuais e coletivas.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999), "a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo".

Nas práticas cotidianas, observo que a criança quando incentivada dedica bastante tempo aos rabiscos e pinturas, num ato reflexivo, criando formas e dando significados ao seu desenho que pode ser de sua família, amigos e animais de estimação entre outros. Ou seja, tudo o que a imaginação lhe permite atuar de forma espontânea e verdadeira.

> Embora seja possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local e a época histórica em que vivem; suas oportunidades de aprendizagem; suas ideias ou representações sobre o trabalho artístico que realiza e sobre a produção de arte à qual têm acesso, assim como seu potencial para refletir sobre ela. (BRASIL 1998, p. 87 e 88).

Lowenfeld and Brittain (1970), afirmam que "a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem". Ou seja, quanto mais a criança interage com o meio, mais ela ampliará sua capacidade de percepção, aumentando a chance de reproduzir a realidade em suas produções artísticas. É possível afirmar que essa expressão é uma forma de representação de como a criança vê o mundo à sua volta. Ainda, é interessante perceber o quanto a criança se interessa em compartilhar suas criações com seus colegas e os observa enquanto desenham, comparando-os entre si. Portanto, não é o professor quem decide o que é ou não padrão para uma criação artística e sim o contato que o infante terá com as possibilidades oferecidas, o que permitirá um desenvolvimento ainda maior dessa forma de expressão.

CARÊNCIAS E FRAGILIDADES NO ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma forma inteligente de exploração da criatividade é a utilização de diversos materiais, suportes e texturas podendo então transformá-los e reutilizá-los nas diversas atividades pedagógicas propostas.

> É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo. (BARBOSA, 1990, p. 89).

Diante desta afirmação é importante refletirmos sobre os métodos aplicados ao ensino de artes na educação infantil. Será que quando delimitamos espaço, cores, e contornos estamos possibilitando a expressão individual da criança ou acabamos por inibir a sua atuação criadora?

Para Sans (1995) a arte é uma das mais importantes formas de se expressar, pois "a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação". Por isso gosta tanto de brincar e desenhar.

Há muitas formas de explorar a capacidade artística e oportunizar a imaginação, sugerindo uma participação mais aberta e divertida tornando o momento da aprendizagem algo agradável, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado, maduro e completo da criança.

Santos (2006) afirma que "ao unir o lúdico e arte no processo educativo, privilegia-se a afetividade, pois se acredita que as interações afetivas ajudam mais a modificar as pessoas do que as informações repassadas mecanicamente".

Um fator preocupante no ensino de artes para a tenra idade é a importância que o educador dá à beleza e a estética do trabalho finalizado pela criança. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), encontramos a afirmação de que o fazer artístico está 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.

Neste caso, está faltando sensibilidade do professor para compreender que a criança precisa e deseja expressar seus sentimentos, percepções, sua imaginação, como parte do processo de aprendizagem e construção de sua identidade.

> "Para compreender o verdadeiro significado dos rabiscos infantis, devemos nos esforçar o mais possível, para nos colocarmos no lugar da criança" (LOWENFELD e BRITTAIN, 1997, p. 95).

Para a criança, o material a que tem acesso e o momento lúdico são muito mais relevantes do que o resultado final. Risca, rabisca, livremente, produz diversos traços e brinca com as possibilidades de expressar-se por meio de seus desenhos e registros de seu entendimento de mundo.

Por mais que o professor não dê importância a esses traços, são eles o começo, o experimentar e o evoluir para a escrita propriamente dita. Deve-se, então, respeitar o tempo infantil, não apressando para que saiam dessa fase, evitando assim, que se sintam reprimidas.

Martins, Picosque e Guerra (1998), dizem que a "arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercícios de prontidão".

Portanto, há um olhar distorcido do adulto em relação ao desenho infantil. Uma ideia equivocada de que a arte está ligada apenas à estética e ao belo. No entanto, no universo infantil a arte é uma forma de expressar sentimentos e explorar o mundo ao seu redor. É ter acesso ao mundo real e representá-lo por meio de símbolos e registros gráficos.

METODOLOGIA FORMATIVA NO ENSINO DE ARTES

Em consonância com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), a instituição deve organizar sua prática em torno da aprendizagem em arte, garantindo oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

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.

Explorar para a criança de 0 a 3 anos é parte do aprendizado contínuo, no entanto, nesta faixa etária ela perde o interesse muito rápido. Por isso a necessidade de diversas possibilidades de experimentações e descobertas. Além disso, deve-se aproveitar a curiosidade da criança e seu desejo por aprender. O que deve ser considerado é que os momentos educativos forneçam a mola propulsora para várias experiências que tornem a aprendizagem significativa e seu desenvolvimento completo.

Segundo Martins (1998), é do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Pois o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber.

Então, é do educador o papel de mediador, de facilitador de oportunidades, de oferecer aos alunos o acesso à cultura, ao mundo ou parte dele. Intervir de forma positiva fazendo com que a criança reflita sobre suas próprias ações e produções, incentivando-a a tomada de decisões e ao pensamento crítico.

Para a implementação de uma metodologia, que realce a livre expressão da criança e ascenda à experimentação da espontaneidade e da criatividade é preciso que na sua prática o educador considere como parte do processo educativo os saberes trazidos pelas crianças e aliado a isso, elabore estratégias que estabeleçam relação entre o que a turma já sabe e a aquisição de novos conhecimentos.

> O aluno é coautor do seu desenvolvimento. No entanto, o educador ao realizar perguntas, trabalhar com hipóteses e sugerir situações problemas cria momentos de aprendizagem mais significativos capazes de contribuir para a construção de conhecimentos e valores que vai oportunizar “uma forma de conhecer e representar uma realidade, criando significados”. (SANTOS, 2006, p.12).

Neste contexto, o desafio para o professor é oferecer materiais diversificados e atividades motivadoras dando lugar a exploração e descobertas. Para aumentar as possibilidades, o currículo pedagógico deve incluir propostas cheias de desafios que favoreçam a aquisição de noções importantes ao desenvolvimento da primeira infância.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) o fazer artístico de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos se dá na:

Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc, de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc.

Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando à produção de marcas gráficas.

Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes.

Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

> São diversas as possibilidades de expressão artísticas respeitando-se a fase do desenvolvimento de cada criança e suas condições motoras. Pensar num ambiente preparado para a ação exploratória infantil é considerar a presença de elementos históricos e culturais que irão proporcionar a apreciação artística, a disseminação de sentimentos e emoções humanizando as ações. Desse modo, o fazer artístico será "visto como expressão, criação, análise e reflexão" (SANTOS, 2006, p.9).

No momento em que estão produzindo, é importante a observação atenta do professor para registrar as falas dos pequenos, seus movimentos, sua atuação e interesse, suas dificuldades e suas interações com as outras crianças. Nesse contexto, será possível identificar e planejar ações necessárias que validem o acesso integral aos procedimentos e atitudes capazes de orientar todo o processo ensino aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

De acordo com as teorias de PIAGET (1973), "é na relação do biológico com o social que a criança se desenvolve". O ser humano, desde seu nascimento, encontra-se submerso em um meio social que atua sobre ele fornecendo um sistema de signos que transforma seu pensamento, propõe valores novos e impõe obrigações. A vida social, portanto, transforma a inteligência pelo conteúdo das trocas, mas o desenvolvimento cognitivo que se dá na interação do sujeito com o objeto e está contido nesse meio social acontecerá de acordo com as possibilidades de socialização de cada um.

O grau de socialização dependerá da qualidade das trocas intelectuais existentes na relação. Esse grau será ótimo quando a troca chegar a um equilíbrio. As diversas etapas que definem as qualidades do "ser social" acompanham os estágios do desenvolvimento cognitivo. A lógica representa para Piaget (1973) a forma final do equilíbrio das ações; ela é "um sistema de operações, isto é, de ações que se tornaram reversíveis e passíveis de serem compostas entre si".

As operações mentais têm o papel de permitir um conhecimento objetivo dos diversos elementos presentes na natureza e na cultura, fazendo com que a inteligência chegue à coerência e à objetividade. Tanto a busca da coerência quanto do conhecimento são necessárias nas relações sociais. São dois os tipos de relações sociais: coação e cooperação, e suas diferenciações serão responsáveis por um maior ou menor desenvolvimento cognitivo.

Segundo o teórico, “chamamos de coação social toda relação entre dois ou mais indivíduos, na qual intervém um elemento de autoridade ou prestígio”. O sujeito tem pouca participação racional na produção, conservação e divulgação das ideias. Como na coação não existe diálogo, já que o indivíduo se limita a aceitar as “verdades” impostas, não há necessidade de descentrar-se.

Portanto, o egocentrismo é reforçado, e as relações sociais são empobrecidas, impossibilitando o desenvolvimento das operações mentais. Já a cooperação possibilitará o progresso porque pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos por meio de discussões e trocas. Representa, então, o mais alto nível de socialização.

No desenvolvimento da criança, em virtude de assimetria da relação com o adulto, a coação representa uma etapa necessária para a socialização. Todavia, é necessário buscar a cooperação para que as operações mentais sejam construídas. Segundo Piaget (1973), ela tem início nas interações das crianças com seus pares, já que não há hierarquia preestabelecida. Naturalmente, uma vez ‘iniciada’ a cooperação por sua convivência com iguais, a criança tenderá a exigir cada vez mais e de todos que se relacionam com ela dessa forma.

Baseado nas noções de coação e cooperação, e em suas implicações no desenvolvimento cognitivo, pode-se traçar um paralelo entre a arte livre e dirigida. Acreditando-se que na arte livre proporciona às crianças a autonomia da escolha, nessas situações, o diálogo será estimulado, e os pontos de vista serão confrontados. Esses embates, sem a coação do adulto, passam a ser um campo fértil para a construção do “eu” social e da descontração para as descobertas de estratégias de ação perante o outro e, consequentemente, para o desenvolvimento da cognição da criança.

Citando algumas das ideias centrais da teoria de Vygotsky (1984), existe a de que o cérebro é um sistema aberto com grande plasticidade e que as funções psicológicas têm suporte biológico e se desenvolvem na cultura. Por conta dessa plasticidade, há dois tipos fundamentais de conduta humana: uma atividade reprodutora, em estreita relação com a memória, é uma atividade criadora e combinatória, em estreita relação com a imaginação. Ainda segundo o teórico, a relação entre a arte e o desenvolvimento cognitivo na criança é a mesma entre a arte e a atividade combinatória do cérebro. Na arte, a criança, por meio da imaginação, opera em um nível que não é o da realidade imediata, colocando em ação os processos de criação.

No processo criativo da arte, a relação com o outro aparece como mediadora entre a libertação e as regras da realidade. Por meio das interações, as crianças vão reelaborar experiências, criando e combinando novas realidades, de acordo com necessidades e preferências. Experimentando os lugares dos outros da cultura, “eus” e “outros” se misturam e se distinguem de maneira lúdica.

Nas escolas atuais, algumas práticas antigas são repetidas por absoluta falta de questionamento. Uma herança da educação bancária, como diria Paulo Freire, imobilizou os sonhos e cristalizou os medos. Não se ousa ousar! Com isso, a Educação Infantil, impregnada de práticas compensatórias, repete, pacientemente, as receitas de preparação para o futuro, o convite para a mudança não tem caráter avassalador, colocando por terra todas as práticas ancestrais. O que se deve desconsiderar é a ideia linear de história que impede ousar.

Como a criança é alguém hoje, todas as práticas relacionadas a ela deverão privilegiar esse

presente, valorizando a cultura e a linguagem produzidas por ela. Sujeitos treinados, repetidores e passivos terão mais dificuldade de lidar com a imprevisibilidade do sonho. Sujeitos estáticos, simples observadores entusiasmados do futuro e vazios de história não terão ponto de partida para a transformação.

Para aqueles que veem a liberdade da criança nas brincadeiras como algo desordenado e fora de controle.

Assim fica, o convite para a construção de novas práticas na Educação Infantil, e para que não se esqueça da necessidade de transformação dessa pobre postura adultocêntrica que, muitas vezes, limita e reduz a riqueza e a força da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões pautadas nas ideias de vários autores e a compreensão de documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica em Artes Visuais nas instituições de educação infantil me permitiram concluir que o sucesso no processo ensino-aprendizagem vai depender da análise e reflexão sobre as produções infantis.

Para o professor que atua na Educação Infantil é necessário conhecer não somente as teorias de como as crianças aprendem sobre as suas maneiras de sentir, se expressar e estabelecer relações. Precisa ter claro o potencial de aprendizagem e sua objetividade presentes nessas situações, de forma que estas experiências tenham significado para elas na realidade concreta. Todo ser humano se desenvolve em um processo contínuo de construção e de trocas recíprocas que se estabelecem por toda a vida entre indivíduo e meio, inicialmente, por meio da ação, dessas ações resultam novos processos de significações, que transformam o modo de se expressar, pensar, agir e compreender o mundo, o outro e a si mesmo.

Para a criança, o respeito às suas formas de se expressar deve especificar suas conquistas e as etapas do seu processo criativo. Ao educador vale salientar que a busca pelo entendimento do processo individual de cada criança, afasta toda e qualquer possibilidade de julgamento como feio ou bonito, certo ou errado. Estes conceitos quando utilizados não contribuem de forma positiva para o processo educacional que pretende formar um adulto capaz de superar limites e transformar o meio em que vive.

O ensino de Artes Visuais na educação infantil também auxilia no desenvolvimento criativo da criança e possibilita a ela momentos lúdicos de ampliação do universo visual e cultural. A partir daí as crianças se tornam criadoras, usando da imaginação, aguçando a capacidade de inventar. O brincar faz parte do educar, a educação infantil estimula o cognitivo da criança desde os seus primeiros anos de vida, aprendendo sempre mais e mais. O ensino das artes visuais por meio da brincadeira contribui para melhor aprendizagem, por meio do lúdico, usando de ferramentas que chamem a atenção e interesse, para a construção do saber.

Quando incentivado a produzir o educando utiliza elementos simbólicos do faz de conta, mas

também expressa sentimentos e emoções internos e faz ligações importantes das suas percepções individuais com o mundo real.

Nesse processo de construção do conhecimento, a criança amplia sua atuação e sua presença no tempo e espaço por meio de seus registros gráficos.

Para o professor é importante vencer preconceitos e desfazer estereótipos arraigados na educação tradicional, que utiliza modelos conservadores na prática pedagógica. Esses modelos tendem a inibir a característica natural da criança em expressar-se por meio das várias linguagens.

Desenvolver a estética infantil não é um processo fácil e depende de um olhar sensível por parte do professor que deve promover e ressignificar o ensino para a aquisição de habilidades, integração das linguagens, e oportunizar interações sociais e o acesso a várias culturas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística,** São Paulo, Cultrix, 1990.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Vol. 3 – Conhecimento de Mundo, Ministério da Educação Brasília: MEC/SEF, 1998

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Arte na educação escolar**. São Paulo:Cortez, 1993.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, Construir e Conhecer a arte**. São Paulo. FTD. 1998

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas.** 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.ratujas. Neste processo de construção e representação a criança expõe uma diversidade de sentimentos tão importantes para o seu desenvolvimento e atuação sociocultural.

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

AS DIVERSAS FORMAS DE ARTES E SUAS IMPORTÂNCIAS PARA A VIDA ESCOLAR DAS CRIANÇAS

DAYANE SOUZA SANTOS
Graduação em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2010); Especialista em Psicopedagogia, pela Universidade Nove de Julho (2014); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo relata a importância das diversas formas de artes para a vida escolar das crianças, refletindo sobre a construção do conhecimento e a didática nesse segmento escolar, ao qual demonstra o quanto a arte é importante para o desenvolvimento integral do ser humano. As artes e seus elementos estão presentes no cotidiano de todos os seres humanos, fundamentalmente nas crianças, por esse motivo, devemos nos atentar para qualquer tipo de expressão decorrida da Arte. Pode-se notar a Arte presente em nosso cotidiano, como por meio das músicas que escutamos, dos filmes que assistimos, das danças que ficamos com vontade de seguir seus movimentos, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Vida Escolar; Crianças.

INTRODUÇÃO

Durante a prática das artes a criança descobre o mundo e organiza-se nele. Lança-se para frente com a certeza de suas marcas, livre para construir e reconstruir, num diálogo fruído entre pensamento e sentimento. Tudo está carregado de significado.

O espaço da arte permite o experimento, o significar. É possível fazer e refazer. O fazer artístico auxilia no equilíbrio das funções através do uso da vontade.

O contato com a arte ou este espaço de livre expressão dirigida porque segue a um propósito, desperta a consciência para este centro organizador interno.

É preciso lembrar também que artes é um olhar. Não quero dizer que a arte em seus diferentes aspectos, é a panaceia que será capaz de rever a situação social a que chegamos hoje. Isso seria um paradoxo, pois como afirma Ostrower:

> As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte... [ ] O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam. (OSTROWER 1977 p. 7)

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos

elementos é de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções.

Atualmente um dos maiores problemas nas práticas do ensino de Arte no Ensino Básico é o reflexo da polivalência dos professores da área que mesmo depois da sua formação e toda bagagem de conhecimento adquirida jamais terão domínio sólido para lidar com as diversas linguagens artísticas em uma só disciplina, denominada Arte.

Normalmente para o professor despreparado a atividade artística é considerada como hora de lazer e recreação, não sendo dada a devida importância para esta área do conhecimento.

É durante o fazer artístico que as crianças poderão criar as suas próprias produções. Um período de exploração e conhecimento das diversas possibilidades de criação. O professor poderá enriquecer este momento, apresentando aos alunos os diferentes tipos de materiais como: lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, giz, carvão, canetas, tintas, etc. e suportes como: caixas, latas, diferentes tipos de papéis, papelões, retalhos de tecidos, plásticos, lixas, terra, etc.

Considera-se que o ensino da arte é muito importante para o desenvolvimento infantil. As crianças estão em constante procura de novidades, por isso tem necessidade de tocar nos objetos de experimentar novas sensações de descobrir novas possibilidades, portanto é nessa fase que o contato com a arte pode ser extremamente positiva para o seu desenvolvimento.

O professor polivalente deve promover atividades instigantes, ser voraz ao pesquisar coisas novas, ter o desejo de ensinar e fazer do ensinar um momento mágico, mas para que o ensino em artes seja de fato satisfatório dependemos de muitas variantes que vão desde a formação dos professores, da metodologia por eles utilizada, do currículo inflexível e da instituição que por sua vez considera as aulas de arte hora de lazer. Neste caso, o professor polivalente fica sem liberdade de inovar em seu ensino, pois está amarrado a seguir o currículo escolar.

Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o uso do ensino de Arte se faz de maneira imaginativa, envolvente e estimuladora, buscando instigar a criatividade e a capacidade de criar e inventar das crianças. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 19)

Portanto o professor polivalente, ao ensinar Arte precisa compreender que os processos e evoluções são mais relevantes que o resultado final.

Segundo Fusari e Ferraz “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” (1999, p. 16).

Sendo assim, a arte age como formadora de mentes pensantes, possibilitando que qualquer cidadão que tenha acesso ou pratique algum meio artístico, consiga observar e analisar profundamente os fatos grupais e individuais, mostrando a relevância que cada um deve configurar dentro

da sociedade.

A ARTE E SUAS TENDÊNCIAS HISTÓRICAS

A pesquisa inicia-se com a contribuição da Arte no Brasil destacando, enquanto educador, a grande importância de conhecer quais foram as tendências pedagógicas que influenciaram o ensino e aprendizagem da arte ao longo do tempo, para entender a arte-educação no momento atual e refletir sobre sua prática pedagógica. Nesta afirmação, temos a contribuição de (FUSARI E FERRAZ,1993), pois:

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte, acreditamos ser importante saber como a arte vem sendo ensinada. A partir dessas noções poderemos nos conhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (FUSARI; FERRAZ, 1993).

A partir do que foi exposto, a ação docente deve ser permeada de conteúdos que instiguem no aluno a motivação em saber como se deu o processo de construção do conhecimento humano, a fim de refletir sobre as condições necessárias para compreender e perceber a realidade cotidiana, sendo também necessárias ações didático-pedagógicas abrangentes no sentido de aprender a multifacetada capacidade artística da humanidade ao longo de muitos anos de existência.

Como consequência, as trajetórias do ensino até os dias atuais foram necessárias para propiciar várias alterações na prática escolar, até mesmo na legislação vigente na disciplina de Educação Artística, portanto o ensino atual tem correspondido ao deve ser tomado como referências às orientações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir da exploração das potencialidades do aluno e o direcionamento que os professores darão aos conteúdos que apresentam em sala de aula (BRASIL, 2010).

O ensino de arte é visto como uma visão humanista que marcou a tendência tradicionalista e escola novista. Na escola tradicional as habilidades manuais os dons artísticos que eram selecionados pelos professores para trabalhar com exercícios e modelos convencionais que continham nos manuais e livros didáticos.

Voltemos nossa atenção para a afirmação dos Parâmetros Curriculares Nacionais quando diz que:

> O ensino da arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinha em comum, sempre, a reprodução de modelos (PCN, 2001, p.25).

Destacamos as experiências que as escolas brasileiras vivenciaram no ensino e aprendizagem de arte que apresentava fortemente a estética modernista que se baseava na tendência escola novista. Ou seja, o ensino de arte era voltado para a criança centrado no respeito valorizando suas formas de expressão e compreensão do mundo em que vivia. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001).

A arte apareceu como a primeira forma do homem se expressar. Tem como objeto de estudo o próprio universo artístico como constatado nas figuras encontradas nas cavernas e pedras em vários lugares do mundo.

O homem primitivo representava através da pintura, cenas de seu cotidiano: caçadas, animais, etc. Utilizando-se para isto, de vários materiais: seiva de plantas, sangue e gorduras. Além da pintura utilizou algumas formas de escultura em pedra, marfim e barro entre outros.

Os primeiros registros que se tem notícia são as primeiras produções artísticas da pré-história brasileira e as diversas formas de manifestações culturais indígenas, bem como a arte do período colonial de inspiração barroca, e os registros pictóricos de viajantes estrangeiros em terras brasileiras.

A arte sempre teve importância na vida dos povos e suas mais diversas manifestações têm ocasionado estudos e pesquisas, pois é comprovado o fato que a educação através da arte tem realizado inúmeros progressos e visa o desenvolvimento e uma personalidade integrada e harmoniosa.

Por isso, cabe ao professor propiciar aulas em que a voz ativa do aluno seja elemento integrador da assimilação de conhecimentos históricos acumulados pela sociedade mundial. Ferraz e Fusari (1993) enfatizam que estudar a História da Arte não significa simplesmente estudar períodos, fatos, estilos. Para compreender a trajetória da arte é necessário refletir sobre os problemas e soluções artísticas e estéticas nela envolvidos. Caracteriza-se, portanto, pelas teorizações e práticas de estudos e análises históricas e críticas a respeito dos objetos e criações artísticas produzidas pela humanidade ao longo dos tempos e em diversos lugares.

Dessa forma, pode-se dizer que todos os fatos sociais que envolvem a humanidade, acabam por refletir na arte. A evolução humana é fator preponderante para o desenvolvimento e até mesmo para a significação deste termo.

A partir da década de 1970, foi implantada a disciplina de Educação Artística nas instituições de ensino fundamental, assim houve a necessidade de incluir professores especializados para ministrar as aulas, pois havia discussões em relação à importância da sua inclusão na mencionada modalidade de ensino.

Neste sentido, a escola é compreendida como o lugar para aprender, adquirir, obter, articular e produzir informações e conhecimentos, portanto, aprender por meio da arte é lidar com as dificuldades, os limites, as resistências e os obstáculos e saber construir o pensamento da mesma maneira que a apropriação da sensibilidade do conhecimento em outras áreas e disciplinas escolares. Com esta afirmação, as contribuições teóricas dos seguintes autores são oportunas:

> Meu ponto de vista é que a história da arte nunca pode ser um fim em si mesmo, mas deve sempre ser uma força gerativa. Sua energia surge não apenas de nossa habilidade em dar várias interpretações ao que vamos – o que esta realmente à nossa frente – mas de nossa habilidade de assimilar e chegar a um acordo com o próprio passado, com o qual nosso relacionamento é uma luta constante, certamente a luta é inevitável e as opções são desnorteadamente muitas quando surge a definição da própria história da arte. É dever de o educador apresentar uma útil seleção de possibilidades. (LUCIE – SMITH, EDWARD. p 39, 1995).

Sem dúvida, a escola tem papel fundamental na formação sólida de alunos que atenderão às demandas da sociedade contemporânea, fazendo uso de mecanismos que foram consolidados na

aprendizagem escolar: sensibilidade, criatividade, percepção, respeito à diversidade cultural, social e econômica de um país.

A CRIANÇA E O VIVENCIAR A ARTE

Quando falamos no ensino da arte (ou pela arte, como defendemos) em termos gerais, podemos encontrar uma tríade essencial, apresentada por diversos autores de maneiras distintas, mas aproximadas. Martins, Picosque e Guerra (2010), falam de produção, fruição e reflexão. Iavelberg (2003) fala em fazer, apreciar e refletir. Já Barbosa (1991), com sua abordagem triangular do ensino da arte, fala em fazer artístico, leitura da arte e história da arte. Sintetizemos os três nos termos criar, fruir e refletir e tomemo-nos como base para a educação pela arte. Criar remonta à atividade criadora de Vygotsky (2009), discutida no capítulo anterior enquanto fruir nos remete à experiência estética que Duarte Júnior (1981, 1985, 2009) nos permitiu compreender ao longo deste trabalho. Já o refletir, no ambiente da Educação Infantil, vincula as duas esferas em um processo de documentação e discussão das produções, tanto de artistas quando das próprias crianças.

Compreende-se a Educação Infantil como espaço rico para proporcionar vivências estéticas, permitindo que, mais tarde, em outras etapas da educação, as crianças possam sistematizar e organizar essas vivências em conteúdos conscientes, a partir de um conhecimento significativo já partícipe de sua realidade. Isso porque acreditamos que a Educação Infantil é espaço de vivenciar, de interagir e de conhecer. Perguntar, indagar, criar paixão pelo conhecimento do mundo. Entrar em contato com o universo da cultura e, como mais especificamente estamos detalhando, com o mundo da arte, expressão simbólica da cultura do nosso universo – macro ou micro.

De acordo com Richter (2007):

> Todas as coisas pequenas exigem vagar do olhar, a paciência do toque transformador da mão. Miniaturizar o mundo é trazê-lo inteiro pelo olhar para dominá-lo com a mão artesã: basta o gesto que desenha ou pinta, modela ou constrói para fazer um mundo reduzido tornar-se microcosmo que se pode envolver e trazer pelo olhar a grandeza do conjunto: em um instante tudo está ali. (RICHTER, 2007, p.8).

A criança, portanto, domina e significa a seu mundo a partir do contato com a realidade e, a partir de uma ideia de “real possível” (RICHTER, 1999, p. 192), subverte o que simplesmente está ao alcance dos olhos. A autora centra no processo de tocar, transformar a matéria e criar algo novo, a base da atividade com arte na Educação Infantil.

A criança observa como o adulto risca o papel, deixa marcas. A criança, igualmente deseja deixar suas marcas.

A Arte tem a capacidade de desenvolver nos indivíduos as mais diversas competências, mesmo que ainda existam vertentes de pensamento que a coloquem em segundo plano.

Portanto, a Arte não é mais um produto pronto, no qual se entrega uma folha com um desenho para criança pintar, mas sim uma maneira de explorar a criatividade das crianças de forma significativa.

Segundo Sousa (2003), a educação artística sublinha a importância que a dimensão artística tem para a educação, pois envolve várias dimensões desde biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade de uma forma harmoniosa.

As Artes têm como propósito proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos.

O ensino de Artes é de muita relevância para as crianças vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

Percebe-se então que o conhecimento da criança pode ser ampliado por meio das aulas de Artes, nas quais a criança desenvolverá a criatividade de forma prazerosa.

A Arte desenvolve a percepção da realidade e faz com que o indivíduo explore suas emoções e sentimentos de forma significativa.

De acordo com Santos (2006, p.7):

> A arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta 5 linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo.

Dessa forma, pode se dizer que a Arte expressa por meio dos tipos de produção artística as categorias produtivas humanas que foram consubstanciando-se no decorrer do processo da formação histórica e cultural do ser humano.

As crianças têm uma capacidade de imaginar e fantasiar, características fundamentais para o desenvolvimento artístico, para a criação e produção artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança enxerga, por conta própria, potencialidades de criação no mundo. Sua mão, em contato com a realidade, transforma. Mas enxerga e transforma ainda mais se novas possibilidades lhe são ofertadas e estimuladas.

Cabe ao professor, portanto, ampliar as possibilidades de criação ao longo do trabalho com as crianças. Enxergar momentos de potencial vivência da arte e propor desafios.

A valorização da criança não só na vida escolar, mas no cotidiano de cada um de nós, privilegia aspectos da integração humana e proporciona um maior reconhecimento de nós mesmos enquanto homens que já foram criança um dia.

Percebe-se que por meio da Arte a criança poderá se tornar um adulto mais reflexivo e crítico, pois a Arte faz com que o ser humano expresse seus sentimentos de forma livre e significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Leituras do subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ **Arte e Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020.** Projeto de Lei 8035, 2010.

_____**Lei de diretrizes e bases**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274. Acesso em 2 set.2022.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985.

LACERDA, Vivian. **A importância da arte na educação – vida plena à cidadania, 2009**. Disponível em: http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacao-vida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 01 set.2022.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: A língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

NEVES, Renato de Souza. **A estética de Lukács. Um olhar sobre o homem e o mundo por meio da obra de arte.** 2011. 50 folhas. Monografia. (graduação) Universidade de Brasília. Brasília, 2011

RICHTER, Sandra R S. **Experiência poética e linguagem plástica na infância.** In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) : 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

SANTOS, S. M. P. **Educação, arte e jogo.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, DERMEVAL. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores associados, 2003.

O DESAFIO DA INCLUSÃO NA ESCOLA

DÉBORA CRISTINA RAMOS DA SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unesp (2007); Professora de Educação Infantil e ensino fundamental na EMEI Rosilda Silvo Souza na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A educação no momento atual está sofrendo inúmeras mudanças decorrentes da reorganização econômica mundial. Desta forma, este artigo mostra alguns desafios educacionais que estão acontecendo e que a Escola Regular deverá adaptar-se para conseguir corresponder às necessidades de cada um dos alunos. Como instrumento complementar para o desenvolvimento das habilidades destes alunos, foi dado ênfase nas aulas de computação. Vimos que não basta apenas inserir este aluno, neste desafio, deve-se contar com o apoio da direção, coordenação, estagiários e familiares, além de uma equipe multidisciplinar de apoio orientando e acompanhando estes alunos. Trata-se também das mudanças no currículo e no projeto pedagógico que precisam ocorrer para que a escola se adapte a estas classes heterogêneas, atendendo as demandas desta nova realidade. A partir de autores como Vygotsky e Mantoan foi analisado como o professor na sua prática cotidiana pode organizar o processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Prática educativa; Tecnologia digital.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral refletir sobre os desafios da escola na organização do processo ensino aprendizagem numa sala de aula de alunos com laudos diversificados, como deficiências intelectuais, física, transtornos de comportamento e indisciplina.

Foi fundamentado esse artigo pela inclusão que está cada vez mais presente nas salas de aula. Assim sendo este estudo tem como objetivos específicos proporcionar uma análise a respeito da inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular; buscar a convivência em um mesmo espaço; entender e organizar o trabalho pedagógico da escola, com adaptações físicas, e mudança de conceitos.

Este estudo questiona: como estabelecer e aprimorar estratégias de ensino

para que essas crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando seus limites e atendendo às suas necessidades? Entende que as adaptações no ambiente físico da escola devem ser feitas para que o deficiente físico seja acolhido e encorajado a ser autônomo.

Para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático é necessária a efetivação de parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência bem como, com Instituições de Ensino Superior e a comunidade em geral, partindo do projeto político pedagógico das escolas, de modo que possam oferecer um atendimento educacional com qualidade a todas as crianças, eliminando barreiras atitudinais, físicas e de comunicação.

Cabe à escola repensar suas práticas e adaptar-se para uma possível inserção nesse processo de construção do conhecimento por meios virtuais, que vai mais além do que a oralidade e a escrita, como também, de recursos tradicionais como: giz, lousa e cartilha ou livro didático.

Procurou-se seguir uma metodologia orientada pela pesquisa bibliográfica em livros, internet, revistas científicas e livros, tendo como referencial teórico os autores: Vygotsky, Sassaki, Mantoan e Valente sobre o histórico da inclusão, sua definição, as mudanças no currículo e no projeto para atender as demandas desta nova realidade.

A INCLUSÃO

Educar as crianças especiais separadas das salas comuns é não dar acessibilidade as maneiras mais ricas, para elas se socializarem e aprenderem, pois isso apenas acontece na sala regular, por causa da diversidade que existe neste local. A inclusão tem benefícios para todos os educandos e independe de habilidade ou dificuldade.

Atualmente existe muita diversidade e também metodologias diversas de educação em sala de aula regular. As escolas promovem educação para todos, assim todas as pessoas têm o direito de participar e de ter uma educação de qualidade para que as necessidades dos indivíduos sejam acolhidas e onde possa desenvolver sua cognição, seu emocional e sua socialização. A inclusão possibilita o indivíduo identificado com necessidade especial a dar significados às amizades, de se desenvolver cognitivo e fisicamente e de ser membro ativo para construir seu conhecimento.

Rabello (1999) diz que se pode fazer uma reflexão sobre as ações de ensino de qualidade para todos, abrangendo alunos e professores, por meio de aspectos socioculturais, é necessário considerarmos, a ideologia da realidade social e cultural por todos os responsáveis pela educação.

É frequente ter na escola, visões estereotipadas de que as crianças pobres não têm acessibilidade aos livros ou outras culturas, assim são mais tendentes a fracassarem na escola ou precisar benefícios de educação especial. As poucas informações e parcos conhecimentos da realidade da sociedade e cultura fazem com que o estereótipo esteja presente na prática pedagógica, intervindo no processo de ensino aprendizagem. Inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos. Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças que se apresentam em cada criança que será incluída torna-se fundamental neste processo.

> Hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (RABELO, 1999, p.20).

A escola traz consigo toda uma bagagem de cultura e de saberes que atendam às necessidades de uma determinada época e clientela. Se antes o excepcional era eliminado da sociedade, hoje ele tem seu direito adquirido por uma lei, a qual o coloca como um ser igual às outras crianças, vivendo como as outras e recebendo dentro de um estabelecimento de ensino, sua formação educacional. Para isso, há que se repensar sobre a estrutura escolar, nossa avaliação, nossa interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender a este aluno.

> [...] o ambiente no qual vivemos se configura como fator crucial para o desenvolvimento e evolução do gênero humano. Quando este ambiente não é propício ao desenvolvimento de todos, devemos transformá-lo a fim de possibilitar que todos desenvolvam suas potencialidades em nível máximo. (VYGOTSKY, 1987, p.34).

De acordo com o autor acima a educação, seja sistemática ou assistemática, deve ser incentivada e multiplicada em uma gama de elementos que possibilitem aos mais diversos seres humanos desenvolverem suas potencialidades e talentos, explorando, por conseguinte, de maneira enriquecedora o ambiente em que se insere.

> Na coletividade, os portadores de necessidades especiais podem aprender a realizar tarefas de outras maneiras que não as suas próprias. Melhoram os sentidos do tato, visão, olfato, tal como se orientam de forma mais coesa no espaço das atividades, o que gera um maior domínio corporal e o desenvolvimento muscular considerado de forma global. (VYGOTSKY, 1987, p. 30).

Sendo assim, como bem ressalta Vygotsky (1995, p.32) se é fato que o defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, também ele estimula maneiras de se superar estas limitações e alcançar tal desenvolvimento de outra forma. Por isso, para Vygotsky (1995, p. 32), o defeito origina aquilo que podemos chamar de estímulos para sua compensação.

Temos mecanismos de compensação que conhecemos em decorrência das deficiências orgânicas dos portadores de necessidades especiais, tais como o sistema de linguagem de LIBRAS adaptado aos surdos, o método BRAILLE para os cegos, as diversas próteses construídas para aqueles cujos membros perderam sua funcionalidade, dentre outros.

Tal como ressalta Vygotsky (1995, p. 33), os processos de compensação não são governados rumo a uma suposta cura ou complementação do defeito, mas, sim, a sua superação através de novas conexões interfuncionais, ou seja, a supressão das dificuldades originadas pelo defeito.

A SITUAÇÃO DO DEFICIENTE NO BRASIL

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), para termos uma noção real da situação escolar do deficiente no Brasil, seria necessário saber o número exato deles. Pois, a partir da comparação entre o número de habitantes brasileiros deficientes e o número de matrículas dos mesmos em instituições de ensino, poderíamos analisar se estas pessoas estariam sendo atendidas e recebendo uma educação de qualidade. Entretanto, nem mesmo o IBGE sabe ao certo este número. Desta forma se torna difícil saber como é a situação dos Deficientes, já que nem mesmo sabemos de quantos estamos falando. Segundo cerca de 10% da população mundial têm necessidades especiais. Se este percentual for aplicado ao Brasil, nós teremos cerca de 18 milhões de pessoas com necessidades especiais.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos dez anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003.

Em contrapartida a este número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas regulares, que vem aumentando, o número de matrículas em Escolas Especiais vem caindo.

Apesar de as leis que regem nosso país indicarem boas perspectivas a respeito da acessibilidade na inclusão das pessoas com deficiência, nem sempre essa legislação é posta em prática. Além disso, muitas pessoas não têm os conhecimentos necessários a respeito do assunto e nem se percebem da importância do mesmo. Existe, portanto, uma desvalorização da pessoa com deficiência perante a sociedade, que não compreende suas necessidades.

A acessibilidade é de grande importância para toda a sociedade, e está relacionada com condições viáveis de mobilidade disponíveis e a oportunidade de acesso oferecida aos indivíduos, tanto para pessoas que não têm uma deficiência física ou para indivíduos que tenham alguma limitação. Enfim, não somente a pessoa com deficiência, mas sim toda a população desfruta no dia-a-dia do acesso a locais públicos, de lazer, entre outros.

Segundo a Norma Brasileira 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050, 1994), propondo acessibilidade no ambiente construído, proporcionam condições de mobilidade, com liberdade e confiança, suprindo as barreiras arquitetônicas e urbanísticas das cidades, dos edifícios, dos meios de transporte e de comunicação. E não se limitando somente ao ambiente construído, devido a Constituição Brasileira artigo 208 afirmando que é garantido o atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Para que haja inclusão de deficiente físico no ambiente das escolas regulares, é necessário todos estarem atentos em diagnosticar as barreiras, para que possam ser traçadas metas de correção ao acesso dentro da escola. Em relação à educação regular, suas principais alterações, por conseguinte, não seriam nos conteúdos destinados as crianças, mas, sim, na elaboração de diversos métodos de ensino e na transformação do próprio ambiente em questão.

> A escola atual não poderá formar o aluno passivo, mas sim o aluno crítico, capaz de refletir sobre a realidade concreta do mundo [...], aluno que tenha claro a finalidade e o valor do conteúdo escolar como instrumento de luta e transformação social. (FREIRE, 1991 p.23)

É necessário refletir sobre a escola que temos e pensar na escola que queremos. Temos escolas que valorizam o trabalho não material (domínio de conteúdos formais, conceitos, leis, teorias etc), mas a sociedade exige uma educação mais complexa e completa.

A escola precisa estabelecer vínculos com a comunidade através da prática pedagógica, valorizando momentos importantes na vida da criança e, para tanto, deve contar com a família. Os pais têm papel fundamental na educação dos filhos. O artigo 205 da Constituição Federal explicita esse dever do Estado e da família para com a educação.

As escolas onde os pais estão mais presentes, participando, dando sugestões, cobrando, reclamando, fazem com que os alunos se envolvam e aprendam cada vez mais. Um exemplo, quando os pais são convidados a participar das reuniões bimestrais (estas não existem apenas para "entrega de notas") é um momento para conversar com o professor, dizer o que se está pensando, trocar idéias com outros pais, apontar problemas e soluções.

As famílias vêm percebendo as mudanças no panorama educacional e começam a ter voz ativa na reivindicação de serviços qualificados para seus filhos com necessidades especiais. Por muito tempo essas famílias se viram sem voz esperando que outros decidissem sobre o futuro educacional de seus filhos.

Embora esse panorama venha se modificando, com a conscientização geral sobre os direitos do exercício da cidadania, é preciso que se auxiliem, e que as famílias se percebam como partícipes na implantação de procedimentos que proporcionem a inclusão escolar de seus filhos no ensino regular e sua participação ativa na sociedade.

> A família tem papel fundamental na educação dos deficientes, uma vez que o trabalho terapêutico é muito restrito e a comunicação é estabelecida e se desenvolve de forma efetiva entre a família e a criança. Portanto, o trabalho de orientação dos pais é decisivo para o sucesso de qualquer proposta educacional para os deficientes. (BEVILACQUA E FORMIGONE, 2000, p. 21).

Mas, para uma educação que atenda verdadeiramente a todos, Carvalho (1997) ressalta a necessidade de que os professores, os técnicos em educação, os diretores e suas equipes, além das merendeiras, faxineiras, porteiros, entre outros trabalhadores da escola e das famílias dos alunos, discutam cotidianamente formas de melhorar a qualidade da educação oferecida.

Através desses estudos é possível observar a importância de orientações à comunidade escolar em suas dúvidas cotidianas, da ênfase à troca de experiência entre os educadores e do ensino colaborativo, visando uma constante reflexão dos trabalhadores da educação sobre sua prática pedagógica frente às diferentes formas de aquisição do conhecimento.

O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL E A INCLUSÃO

A utilização da ferramenta e da metodologia, sem uma proposta coerente, não garante a eficácia na construção do conhecimento. O avanço tecnológico consiste na relação estabelecida entre o professor e o uso da ferramenta. Diante deste pensamento, o mais indicado segundo Bueno (1999) é construir um currículo de formação do professor baseados em dois princípios. O do professor que possui conhecimentos, que o permita ministrar aulas a diferentes grupos com necessidades educacionais especiais; e o do professor especialista em educação especial.

Desta forma, seria possível a Educação Inclusiva no ambiente regular de ensino. A situação da formação do professor em relação à proposta de uma educação inclusiva é complexa e requer uma mudança de estratégia política, institucional e individual. Torna-se mais complexa quando começamos a pensar a questão da alta tecnologia como recurso indispensável no mundo contemporâneo.

A inclusão digital para crianças deficientes é possível e imprescindível. É importante a comu-

nicação e compartilhamento de informações entre pais e professores, o que pode ser realizado por meio de encontros. Ao serem apresentadas ao computador, as crianças se veem parte dele.

Há leis que garantem às pessoas com necessidades especiais o acesso ao computador, porém, há muito ainda a fazer para que as escolas públicas estejam prontas para recebê-las.

Tecnologia Assistiva (TA) é termo recente, apresentado para especificar qualquer recurso ou serviço que auxilie as habilidades de pessoas com algum tipo de deficiência. Muito utilizada por escolas especiais, as TAs se baseiam, normalmente, em recursos de baixa tecnologia como adaptação de brinquedos, ambientes e materiais utilizados em sala.

> Dentre os grupos de tecnologias utilizadas na educação especial, está à criação de softwares que é a alta tecnologia voltada à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Possível, devido ao avanço tecnológico da informação e comunicação, tais recursos integram os alunos, ao sistema de computadores, e cada vez mais ganha espaço na sociedade. (GALVÃO, 2006, p.45).

Há softwares específicos para a área educacional especial que podem ser encontrados no comércio local, e grande número deles é aberto para adaptações ao seu modelo e interesse de abordagem. Outros fazem parte do pacote Windows, como o Visio, o PowerPoint e o Paint, além de gravações de sons e imagens consideradas interessantes para as aplicações.

Há também diversos softwares livres que podem ser baixados e adaptados, alguns com inúmeras ferramentas de interação e desenvolvimento com criatividade e soma de conhecimentos. Trabalham-se, com atenção, as preferências de cada aluno ou grupo, utilizando diferentes ferramentas para o ensino da criança com deficiência intelectual. Para as crianças que já conseguem digitar, são usados teclados normais, mas há também teclados especiais para atividades com quem tem dificuldades ou comprometimento motor. São várias pranchas utilizadas, umas somente com letras, outras com números, somente lado direito, lado esquerdo, alto contraste com reduzidas informações na prancha, tudo que favorece o trabalha segundo as dificuldades dos alunos.

Há mouses especiais também e são vários modelos: movimento do cursor através de rolos, com formatos de caneta, cinco botões, toque de dedo na tela que comanda o cursor do mouse.

Conforme os apontamentos de Sandholtz (1997, p.56), a presença da tecnologia, como recurso utilizado em sala de aula, adiciona mais um ponto de complexidade à vida do professor. Esse que já possui excesso de trabalho, agora, tem que aprender e gerenciar essa nova tecnologia. Mesmo, havendo na atualidade a existência de dois tipos de professores, aquele que possui conhecimentos prévios em relação à informática e aquele que não possui. No caso desse último, formado há anos e que não obteve uma reflexão sobre a tecnologia ainda na graduação, torna-se mais densa a proposta do uso da alta tecnologia na educação inclusiva. Fica ainda mais complexa, quando estamos nos referindo a um alunado que necessita de trabalhos educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola que esperamos para a nossa sociedade deve ter em seu projeto educativo a ideia de respeito à diversidade, sendo definida como uma instituição social que tem por obrigação atender a todas as crianças sem exceção.

Se quisermos uma escola democrática, na qual os direitos de todos sejam respeitados, é preciso refletir muito acerca deste assunto, já que é a partir da reflexão e da observação que se constrói a ação pedagógica. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares. Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. Se a realidade enfrentada é difícil, como salas lotadas; alunos indisciplinados se fazem necessário buscar formas para mudá-la.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar precária, ficando, quase sempre, à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença.

A inclusão da criança deficiente no sistema educacional é desejável sob todos os aspectos. Para que isso se torne realidade é necessário vencer uma série de barreiras como a pedagógica e administrativa. Somente com uma educação mais justa e inclusiva é que conseguiremos que a sociedade seja modificada. Essa mudança deverá ser feita por meio da qualificação profissional, com a observância dos valores culturais e acima de tudo pelo respeito às limitações das pessoas. É importante também que a formação de professores os capacite para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso saber diferenciá-los entre si.

As escolas não são preparadas para receber alunos que portam determinados tipos de deficiência e, sem dúvida, este é também um empecilho para a integração desse aluno. A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, comunidade, governo, etc.

Tornam-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado nas escolas.

Esse processo não é fácil, mas é necessário, urgente, sobretudo em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que atenda verdadeiramente a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. **Informática na educação especial. Comunicação & Educação.** São Paulo, n. 25, p.16-27, set/dez. 2002;

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos. – Na escola – Alternativas Teóricas e Práticas.** 2ª Edição. Summus Editorial. 2003;

BEVILACQUA, M.C.; FORMIGONI, G.M.P. **Audiologia Educacional: uma opção terapêutica para criança deficiente auditiva**. Carapicuíba: Pró-Fono, 1997;

BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Um olhar sobre a diferença – interação, trabalho e cidadania**. 4ªEdição. Papirus. 2004;

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei n. 9.394/96;

BRASIL. **Coletânea da Legislação sobre os Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência**. 2. ed. revisada e atualizada. Campo Grande-MS: SETASS, 2005. p.240;

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência Física: A sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina.** Brasília: Secretaria dos Desportos, 1991;

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. F. **As novas tecnologias como tecnologia assistiva: Usando os Recursos de Acessibilidade na Educação Especial**. Disponível em: <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 01.ago.2022;

FORTE TITA. Inclusão Educativa: **O caminho até a escola inclusiva foi longo... E não está terminado.** Jul. 2007. Disponível em: http://incluso.blogspot.com Acesso em 01.ago.2022;

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991;

GALVÃO FILHO, T. A. **Educação especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia**. 2006. Disponível em <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 01.ago.2022;

GONÇALVES, Dinorah Kriget. **A responsabilidade do governo na educação especial.** In: Mensagens da APAG. Editora Brasileira, Ano XIX, no, 66. 07 a 09/92. Pág.10 até 12;

MANTOAN, M. T. É. **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** Editora SENAC. São Paulo, 1997;

_____ **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**, 2006;

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000;

RABELO, Annete Scotti. **Adaptação Curricular na Inclusão**. Revista Integrada. Secretaria de Educação Especial do MEC- ano 9, n1 21, 1999;

SANDHOLTZ, J.H. (1997). **Ensinando com as tecnologias: criando sala de aula centrada nos alunos.** Porto Alegre: Artes Médicas;

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997;

SASSAKI, R. K. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão.** Livro de Weet Vivarta (coord): Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p.160–165;

SILVA, A. F. et al. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006;

VALENTE, J. A. **Diferentes usos do computador na educação.** In: Valente. J.A. (Org). Computadores e conhecimento. Campinas: NIED – UNICAMP, 1995b;

VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: o uso da informática na educação especial**. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P. (Org.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 2001. P.29-42;

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996;

_____**Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

ELIANA APARECIDA PEREIRA
Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Faculdade Centro Universitário Nove de Julho (2004); Especialista em Educação na área de formação de Docentes para o Ensino Superior pela Universidade Nove de Julho (2006); Professora de Educação Infantil e Fundamental – na EMEI Dr. Enzo Silveira.

RESUMO

Este estudo aborda a arte e cultura afro-brasileira na educação. Justifica-se esta pesquisa o fato de que a Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996 e tornou o ensino sobre história, arte e cultura afro-brasileira uma obrigatoriedade na educação básica, tanto em escolas públicas como em instituições privadas de ensino. O objetivo deste estudo é apresentar uma revisão da literatura sobre como tem sido realizado o ensino da arte e cultura afro-brasileira nas escolas. Concluiu-se que o ensino da arte e cultura afro-brasileira nas escolas tem sido realizado por meio da literatura (contos, fábulas e lendas africanas), das músicas e danças, e por intermédio de debates orientados para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, bem como da cultura indígena. Resgatar a história, religiosidade, arte e a cultura afro-brasileira nas salas de aula é importante para preservar a identidade cultural nacional e superar os preconceitos arraigados na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Arte; Cultura; Afro-brasileira; Lei 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a arte e cultura afro-brasileira na educação. Justifica-se esta pesquisa o fato de que a Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9.394/1996 e tornou o ensino sobre história, arte e cultura afro-brasileira uma obrigatoriedade nos ensinos Médio e Fundamental, tanto em escolas públicas como em instituições privadas de ensino. Além disso, mais recentemente, o artigo 11, da Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial) disciplinou que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral e da África e da história da população negra no Brasil”. Assim, questiona-se: como tem sido realizado o ensino da arte e cultura afro-brasileira na escola?

O objetivo deste estudo é apresentar uma revisão da literatura sobre como tem sido realizado o ensino da arte e cultura afro-brasileira na educação. Para isso, os objetivos específicos do presente estudo são: (a) abordar a história, a arte e a cultura afro-brasileira na escola a partir da Lei 10.639/2003; (b) apresentar o contexto do ensino da arte e cultura afro-brasileira na educação; (c) abordar as propostas pedagógicas para o ensino de história, arte e cultura afro-brasileira nas escolas.

O presente estudo iniciará com um resgate do tema com a Lei 10.639/2003 e, na sequência, apresentará o contexto do ensino da arte e cultura afro-brasileira na educação e, por último, as algumas propostas pedagógicas para o ensino da história, arte e cultura afro-brasileira na educação. Apesar de o foco deste estudo ser o ensino da arte e cultura afro-brasileira nas escolas (Lei 10.639/2003), também é abordada a Lei 11.645/2008 que estabeleceu o ensino da história e cultura indígena.

A LEI 11.639/2003 E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO DA HISTÓRIA, ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

A educação escolar afro-brasileira corresponde a um espaço sociocultural e institucional, responsável pelo trato pedagógico da cultura e do conhecimento. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram elaboradas no intuito de amenizar, por intermédio do ensino e conhecimento, os preconceitos e ideias estereotipadas, para com os indígenas e afro-brasileiros.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tanto para o Ensino Fundamental com no Ensino Médio, nas escolas públicas e privadas. Segundo Moreira (2014, p. 19), “essa lei é aprovada por uma exigência e luta dos movimentos negros [...] é uma medida que visa reparação e conscientização”. Assim, o objetivo principal dessa Lei foi oferecer uma resposta, no ambiente da Educação, para as demandas da população afro-brasileira, reconhecendo e valorizando sua história na construção do país.

A Lei 10.639/2003 reconheceu juridicamente a importância da real contribuição dos negros africanos para a formação da história brasileira e, ainda, e ressaltou que tal contribuição não se deu apenas em tempos passados, mas continua atuante no presente, já que a cultura negra está arraigada na cultura brasileira que pode, portanto, ser denominada cultura afro-brasileira. Esse processo permitiu que, além da importância da cultura afro-brasileira, a cultura indígena na formação da sociedade brasileira também fosse reconhecida, dando ensejo à Lei 11.645/2008 que incluiu a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas.

Segundo Ratts e Damascena (2006, p. 34), antes da Lei 10.639/2003, os currículos escolares não prestaram o devido reconhecimento à contribuição dos negros para a formação da cultura brasileira, reduzindo tal colaboração ao passado escravagista e ao mundo da música, dança, culinária e religião. Antes promulgação da Lei 10.639/2003 não eram destacados nos livros de história brasileira que os africanos trouxeram seus objetos, hábitos, textos orais e escritos, rituais, jogos, folguedos, histórias, ou seja, um patrimônio cultural material e imaterial; que se propagou e incorporou a cultura e a história do Brasil. O mesmo ocorreu com a cultura indígena que foi totalmente suplantada nos livros de história.

De acordo com Bigeli (2018, p. 14), após a publicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ocorreu uma notável mudança no conteúdo das publicações didáticas para a disciplina de História, em que diversos livros escolares passaram a incluir temas sobre as culturas africana e indígena.

Deste modo, a Lei 10.639/2003 visa à garantia da dignidade e integridade da imagem dos

negros e sua participação histórica. Segundo Maciel (2019), no Brasil, a Lei 10.639/2003, assim como as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, determinam que histórias e culturas afro-brasileiras integrem os currículos escolares. Assim, foi realizada uma análise dos discursos relacionados ao processo de emergência e a obrigatória inclusão desses conteúdos na esfera educacional. Os resultados da pesquisa demonstraram o fortalecimento de uma rede pulverizada de discursos que foram engendrados no âmbito das políticas educacionais, viabilizando a legitimação das histórias afro-brasileiras. A afirmação dessas histórias aponta para diversas disputas que indicam continuidades e descontinuidades quanto às abordagens conciliatórias e eurocêntricas presentes na definição da história nacional. Essas alterações discursivas foram acompanhadas por deslizamentos na prática de gestão das relações raciais no país, constituindo estratégias políticas insuficientes para o resgate do papel histórico e cultural da população afro-brasileira para o país.

É essencial que os alunos negros se sintam representados na história e reconheçam o quanto contribuíram para a sociedade e para a cultura brasileira, como foi garantido pela Lei 10.639/2003 (MOREIRA, 2014). O mesmo ocorre com os alunos indígenas. Assim, em 2008, a Lei 10.639/2003 passou a vigorar com as alterações implementadas pela Lei 11.645/2008 que modificou o artigo 26 daquela Lei, incluindo a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, juntamente com as culturas africana e afro-brasileira (FARIA, 2018, p. 22).

A Lei 11.645/2008 buscou o reconhecimento da cultura indígena e, também, a valorização da contribuição dos indígenas para a formação da cultura nacional.

O objetivo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é apresentar aos alunos os aspectos históricos e culturais que caracterizam a formação da população brasileira, incluindo a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, trabalhando os conteúdos que contemplem as demais culturas brasileiras (MOREIRA, 2014, p. 20).

Sá (2019) investigou os significados e os impactos curriculares das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação, com base na premissa de que as políticas dessa natureza alinham-se a um processo de descolonização do ensino. Os resultados do estudo demonstraram as relações estabelecidas entre Educação, Sociedade e Política, e apontaram que são bastante distintos os modos pelos quais os livros didáticos têm introduzido as literaturas afro-brasileiras e indígenas, bem como o grau de atenção dispensado e o espaço reservado a esse repertório em cada coleção. A conclusão foi que existe um processo de descolonização do ensino em curso com o ensino da história, arte e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, mas, esse processo não está finalizado.

Para os Ratts e Damascena (2006, p. 183), “não existe Brasil sem a África e, portanto, não existe identidade nacional sem a cultura afro-brasileira”. Essa mesma assertiva pode ser considerada em relação à cultura indígena, que é evidente nas diversas regiões brasileiras.

Portanto, as Leis 10.639/2003 e 10.645/2008 e suas diretrizes devem ser compreendidas dentro do complexo campo das relações raciais existentes no Brasil. Para tanto, é preciso ir além da adoção de programas e projetos especificamente voltados para a diversidade étnico-racial que seja aleatórios e/ou descontínuos.

De fato, como observou Faria (2018), é necessário a implementação de mudanças contun-

dentes nas práticas pedagógica e curriculares. Para isso, é preciso considerar a importância das culturas afro-brasileira e indígenas na formação da cultura nacional.

A IMPORTÂNCIA DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENAS NA FORMAÇÃO DA CULTURA NACIONAL

A capacidade inovadora e criativa da cultura afro-brasileira serviu para o fortalecimento da autoestima das populações afro-brasileiras, além de ser considerada uma ferramenta essencial na construção de identidades de crianças e adolescentes. “O reconhecimento da produção cultural dos grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira poderá ser um caminho para a construção de um país verdadeiramente multicultural” (CASTRO et al., 2014, p. 6).

No entanto, o ensino da arte e cultura, bem como da história e religiosidade, afro-brasileira foi omitido nas escolas até 2003, em razão do racismo e ao processo discriminatório existente no país (LOPES, 2010; CORRÊA, 2011; CASTRO, 2017).De acordo com Lopes (2010, p. 14) e Corrêa (2011, p. 22), não se trata de culpar os professores e a escola pela perpetuação de práticas discriminadoras, mas sim, de refletir sobre o papel da escola e dos educadores na transformação dessa situação.

Após séculos de miscigenação ou mestiçagem, que consiste na mistura de raças, de povos e de diferentes etnias, é certo que todas as culturas contribuíram para a formação da cultura brasileira, negros e indígenas representaram um papel essencial para a formação da cultura nacional. da contínua imigração europeia, formou-se no Brasil uma população “branca por definição” (RIBEIRO, 1995), contudo, essa definição não representa a realidade do país, não apenas em relação à etnia, mas, especialmente, em relação aos costumes e a cultura.

Igualmente importante ao ensino da cultura afro-brasileira nas escolas promovido pela Lei 10.639/2003, é o ensino das culturas indígenas, de acordo com a Lei 11.645/2008. Essas duas legislações criaram a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos negros e indígenas nos estabelecimentos de ensino, fundamental e médio do país.

A Lei 11.645/2008 demonstra o reconhecimento da contribuição dos negros e dos indígenas para formação da cultura brasileira, contribuições essas que foram baseadas em suas lembranças e saberes, com suas religiões, tecnologias e trabalho.

Para compreender a contribuição do negro e do índio para a cultura brasileira e, consequentemente, sua importância na história do Brasil, é preciso observar que: os africanos trouxeram para o Brasil sua história, sua memória e suas práticas culturais; e os indígenas também contribuíram muito para a formação cultural brasileira (BRÁULIO, 2017, p. 48).

De acordo com Ratts e Damascena:

> Tomar as diversas práticas sociais e culturais como práticas educativas são vê-las em processo, sendo construídas intensamente e carregadas de tensão entre diferentes indivíduos e diferentes comunidades; elas criam contextos interativos que – justamente por se relacionarem dinamicamente em distintos ambientes culturais, nos quais diferentes indivíduos desenvolvem identidades – contribuem para um ambiente formativo (RATTS; DAMASCENA, 2006, p. 168).

Nesse sentido, Silveira (2012) afirmou que não é possível avançar de um ponto de vista pedagógico sem que ocorra um profundo diálogo dos povos indígenas e suas representações com a União e com o Estado. Essa inter-relação pressupõe uma contextualização social, política e econômica sobre a realidade do Estado. Não se pode ignorar questões socioeconômicas específicas que influenciam o cotidiano das comunidades indígenas e refletem nessa relação que se deve estabelecer a partir das atitudes de respeito pela democracia racial, pela diversidade cultural e política. Esse cenário favorece a principal característica dos povos indígenas, que é marcada pela diversidade cultural e por suas tradições.

O desafio que cabe aos professores são novas abordagens e perspectivas, a conscientização sobre a história e culturas afro-brasileira e indígenas, para que possam promover o respeito na forma de conviver e contemplar as diferenças. Consiste em compelir a escola, de modo efetivo, a incluir a temática indígena e afro-brasileira na sala de aula.

A escola deve ser a formadora integral do aluno, o que inclui a informação sobre a nacionalidade brasileira que não pode ser considerada sem a presença indígena e africana. Para tanto, se faz necessário que docente esteja munido de conhecimento que possam convergir em orientações, abordagens e ricos debates junto aos futuros alunos (FARIA, 2018).

A construção de uma sociedade que supera o racismo é balizada pela erradicação dos pilares que sustentam as discriminações e preconceitos e que produzem as desigualdades. Para isso, é preciso compreender a cultura afro-brasileira e, também, a cultura indígena como espaços de sociabilidade, compartilhamento de vivências, construção de identidades e da saberes para o fortalecimento da autoestima e da igualdade (CASTRO et al., 2014). Esse processo implica na adoção de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da cultura, da arte e da história afro-brasileira nas escolas.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA, ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

As alterações trazidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 têm provocado mudanças significativas no campo da educação, tais como a necessidade de capacitação de docentes por meio de cursos presenciais e a distância, o desenvolvimento de planos políticos-pedagógicos e na elaboração das aulas que precisam abranger os conteúdos da história, da arte, da cultura e da religiosidade das populações afro-brasileiras e indígenas (CASTRO et al., 2014). Este tópico aborda as propostas pedagógicas para o ensino da história, arte e cultura afro-brasileira nas escolas.

A arte e cultura afro-brasileira podem ser apresentadas aos alunos em sala de aula por meio da literatura, nas aulas de história, e em outras atividades. Vinco (2019) analisou o papel da literatura no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foram analisados os textos literários utilizados em um colégio particular. O currículo analisado apresentou textos com aspectos das culturas afro-brasileira e africana conferindo o protagonismo necessário do negro e propiciando, por intermédio da mediação, uma discussão sobre o racismo estruturante da cultura brasileira. Os textos analisados apresentaram a reflexão sobre

estereótipos e preconceitos, evidenciando intolerância e seus diálogos se mostraram potentes para produzir deslocamentos importantes nos modos de ser e agir dos sujeitos.

A educação, como um veículo de promoção do conhecimento e igualdade, extrapola em muito o espaço escolar e atinge a totalidade da vivência social do aluno. Cada gesto, ação ou palavra que uma criança presencia contribui de uma forma ou outra, voluntariamente ou não, para a sua formação e, neste sentido, constitui-se em parte integrante do seu processo educacional (SILVEIRA, 2012). Assim, o quadro abaixo apresenta alguns exemplos de planos de aula para o ensino da arte e cultura afro-brasileira na escola.

Quadro 1: Propostas pedagógicas para o ensino da arte e cultura afro-brasileira na escola

PROPOSTA	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Ensino da arte e cultura afro-brasileira usando a fotografia.	Apresentar um breve panorama da história, arte, cultura e religiosidade afro-brasileira tendo a fotografia com fio condutor. Reconhecer a contribuição da cultura africana para a formação da cultura brasileira. Promover a cultura e a arte afro-brasileira por meio da fotografia.	Apresentação de vídeos e fotografias sobre o tema. Aula expositiva, com debates, problematização de questões sociais, históricas e culturais. Utilização de fotografias para a expressão dos alunos sobre a arte e cultura afro-brasileira.
Religiosidade afro-brasileira.	Abordar as matrizes africanas e suas religiões, buscando superar o preconceito as religiões afro-brasileiras.	Promover debates com a apresentação das religiões afro-brasileiras e demonstrar que todas as religiões são importantes. Utilizar vídeos, fotos e cartazes.
Música e dança.	Conhecer e vivenciar	Abordar as heranças artísticas e culturais
PROPOSTA	**OBJETIVOS**	**METODOLOGIA**
	produções culturais afro-brasileiras.	afro-brasileiras, como as músicas, as danças e as brincadeiras. Utilizar instrumentos musicais, tecidos, vídeos e fotografias.
Contos, fábulas e lendas africanas.	Despertar nas crianças e adolescentes o gosto e o prazer pela leitura de contos, fábulas e lendas africanas. Promover a troca de conhecimentos entre os alunos, utilizando redes sociais para a divulgação dos contos, fábulas e lendas.	Formar uma sala de leitura para apresentar os contos, fábulas e lendas africanas, com imagens e utilizando esses textos como inspiração para que os alunos criem seus próprios textos e divulguem nas redes sociais. Criar uma página nas redes sociais específica para divulgação dos textos dos alunos.

Fonte: adaptado de Gonçalves e Pereira, 2015.

As propostas pedagógicas apresentadas no quadro supracitado são apenas algumas das muitas possibilidades de apresentar aos alunos a importância e influência da arte, cultura, história e religiosidade afro-brasileira na cultura do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a arte e cultura afro-brasileira na educação, demonstrando a importância e influência da matriz africana na formação da cultura brasileira, por meio de sua religiosidade, costumes, arte, músicas e danças, por meio da Lei 10.639/2003 e, destacou também a cultura indígena (Lei 11.645/2008).

O advento da Lei 10.639/2003 representou um importante avanço no ensino da história, religião, arte e cultura afro-brasileira nas escolas e, posteriormente, a Lei 11.645/2008 complementou esse avanço inserindo o ensino da cultura indígena. Essas legislações inovaram ao representar grande parcela de educadores, ativistas do movimento negro e indígenas, além de outras entidades da sociedade civil, para refletir a diversidade étnica, cultural e social existente no ambiente escolar.

Em resposta ao problema de pesquisa descrito na introdução (como tem sido realizado o ensino da arte e cultura afro-brasileira na escola?), concluiu-se que o ensino da arte e cultura afro-brasileira na escola tem sido realizado por meio da literatura (contos, fábulas e lendas africanas), das músicas e danças, e por intermédio de debates orientados para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, bem como da cultura indígena.

Resgatar a história, religiosidade, arte e a cultura afro-brasileira nas salas de aula é importante para preservar a identidade cultural nacional e superar os preconceitos arraigados na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BIGELI, M.C.F. **Ensino de história e cultura indígena: os discursos do currículo São Paulo faz Escola (2014-2017) e dos docentes de história.** Marília. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, 2018.

BRASIL. **Lei 11. 645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/ lei/l11645. htm. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto .gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 05 set. 2022.

BRASIL. **Lei 12.288 de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>, acesso em 05 set. 2022.

BRÁULIO, O.B. **Educação escolar Ticuna: uma descrição do universo educacional e cultural na escola Ebenezer,** em Filadélfia, Benjamin Constant (AM). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas, 2017.

CASTRO, C.M.J. **Jovens e tambores: preconceitos da religião afro-brasileira no contexto escolar.** 28/08/2017, 102 f. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CASTRO, M.B.; GONÇALVES, M.A.R.; RIBEIRO, A.P.A. (orgs.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola.** (A Lei 10639 e a formação de educadores). Outras Letras. Edição do Kindle, 2014.

CORRÊA, S. **As ilusões da liberdade: a Escola de Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil.** Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2011.

FARIA, C.A.B. **História e cultura afro-brasileira nas aulas de educação física do Município de Cariacica: uma proposta curricular.** Dissertação de Mestrado, Faculdade Vale do Cricaré, 2018.

GONÇALVES, M.A.R.; PEREIRA, V.O. (orgs.). **Propostas pedagógicas para o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira na escola.** (A Lei 10639 e a formação de educadores). Outras Letras. Edição do Kindle, 2015.

LOPES, A. L. **Currículo, escola e relações ético-raciais**. In: Educação africanidades Brasil. MEC/SECAD/UnB/CEAD: Faculdade de Educação. Brasília. 2010.

MACIEL, L.V. **Histórias afro-brasileiras na ordem do discurso das políticas educacionais**. 08/03/2019, 184 f. Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MOREIRA, D.F.F. **Educação e texto literário: inscrições afro-brasileiras na literatura.** Dissertação de mestrado, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2014.

RATTS, A.; DAMASCENA, A. A. **Participação africana na formação cultural brasileira.** In: Educação e africanidades. Brasília: MEC/SECADI/UnB/CEAD – Faculdade de Educação, 2006.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SA, A.P.S. **A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLD 2015. 29/05/2019, 389 f.** Doutorado em Linguística aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SILVEIRA, E.D. **Direito Fundamental à educação indígena**. Curitiba: Juruá, 2012.

VINCO, S.R. **Tornar-se: Literatura infantil e educação antirracista**. 27/02/2019, 210 f. Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

NEUROCIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO INFANTIL

ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela faculdade UNISAL (2013); Professora de Educação Infantil no CEMEI TREMEMBÉ.

RESUMO

Na atualidade é crescente a valorização dos conhecimentos das neurociências para a compreensão e aprimoramento do processo de aprendizagem, tendo em vista que os estudos científicos estão revelando como o funcionamento do cérebro humano no modo como as pessoas recebem, armazenam e percebem os estímulos e interações que circundam os ambientes vivenciados. A neurociência é uma grande aliada do profissional docente que o auxilia a reconhecer o indivíduo como um ser único, reflexivo e que aprende a sua maneira. Ao considerar o processo de aprendizagem, carece compreender um multíplice enfoque, elucidando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do sujeito, visto que a constituição da aprendizagem analisa aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio que estabelecem o ser e embasei-a sua evolução. Tem como propósito compreender as possíveis contribuições da Neurociência, especificamente da Estimulação Cognitiva, nas intervenções que potencializem o processo de ensino-aprendizagem no contexto de Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Educação; Estimulação Cognitiva; Inclusão; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios atuais vivenciados no contexto escolar inclusivo está relacionado à questão do aprender a refletir, raciocinar, buscar soluções e ao saber utilizar estratégias de problemas para que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais tenham a possibilidade de aprender com as intervenções mediadas pelo professor.

É crescente a valorização dos conhecimentos das neurociências para a compreensão e aprimoramento do processo de aprendizagem, tendo em vista que os estudos científicos estão revelando como o funcionamento do cérebro humano no modo como as pessoas recebem, armazenam e percebem os estímulos e interações que circundam os ambientes vivenciados.

As neurociências nos aproximam de investigações sobre o cérebro e o funcionamento dos circuitos nervosos envolvidos, por exemplo, com a matemática, a leitura, a música, a arte, permitindo que os educadores (profissionais e os pais) tenham uma base mais sólida para inovar sua proposta educativa (ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS, 2017). A prática pedagógica pode

ser melhorada a partir dos conhecimentos oriundos das neurociências, possibilitando operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem com eficácia e ajudar os estudantes a apreender de maneira mais significativa e prazerosa.

Considerando a infância uma etapa crucial no desenvolvimento vital do ser humano, base para as aprendizagens posteriores, na qual o desenvolvimento cerebral, resultantes da sinergia entre um código genético e as experiências de interação com o ambiente, permitirão uma incomparável aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas, senso perceptivas e motoras.

A valorização crescente pelos estudos das neurociências na infância ocorre devido ao aumento de investigações relacionadas ao processo de desenvolvimento cerebral estão mudando o diálogo acerca da atenção e educação da primeira infância, já que pais, educadores, órgãos governamentais e não governamentais começam a entender que a educação, principalmente nesta etapa da vida, desempenha um papel quase de protagonista na estruturação e funcionalidade do sistema nervoso e do cérebro. Por outro lado, diante das exigências na sociedade atual, com os avanços tecnológicos e o excesso de informações, faz-se necessária uma cultura de aprendizado que gere conhecimento.

Entender mais sobre as crianças passou a ser um desafio cada vez maior nos últimos tempos, e as neurociências revelam contribuições nesse sentido. As neurociências possibilitam o entendimento do que ocorre no nosso cérebro no momento da construção do conhecimento. Trazendo essas informações para a Educação esta relação trará benefícios que aprimorem o trabalho do professor e a vida dos seus alunos desde a Educação Infantil, resultando positivamente nos mais diversos questionamentos que o meio educacional apresente. Assim, passa a ser cada vez mais necessário o diálogo entre Neurociência e Pedagogia.

Defende-se que a estimulação baseada na neurociência contribui de forma significativa para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil, uma vez que esta desenvolve práticas inovadoras que envolvem a criança em sua totalidade com relação aos seus aspectos psicossociais, biológicos e cognitivos.

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo apresentar, a partir das neurociências, o papel do cérebro no processo de aprendizagem, destacando algumas aplicações das neurociências na educação inclusiva no Ensino Infantil.

Diante do exposto, cabe apontar que o estudo da neurociência é muito importante na formação dos professores da Educação Infantil, tendo em vista que a infância é o melhor período para o crescimento das potencialidades, desenvolvimento do cérebro infantil e fortalecimento das sinapses que são essenciais para a aprendizagem.

SISTEMA ESCOLAR INCLUSIVO

Um Sistema Escolar Inclusivo é aquele cuja comunidade educativa tem o desafio de conseguir que a generalidade de seus alunos, seja qual forem suas diferenças, consiga ter sucesso na

aprendizagem. A educação especial é fruto da mudança de concepção de sociedade, do avanço das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na viabilização de seus direitos como sujeitos sociais e a formação de profissionais da educação, principalmente dos professores, também é influenciada pelas mudanças ocorridas na coletividade, no universo do trabalho e na economia do país.

O conceito de necessidades educacionais especiais tem sido muito questionado nos últimos anos em decorrência de ser um termo amplo e vago, não se restringindo aos sujeitos com deficiência, mas às minorias excluídas socialmente, e, ainda, a todos àqueles que necessitem de qualquer apoio para realizar suas atividades regularmente.

Construir uma sociedade inclusiva é um processo de suma importância para o desenvolvimento e preservação de um Estado democrático. Entende-se por inclusão o direito, a todos, do alcance continuado ao lugar comum da vida em comunidade, comunidade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 13).

A agregação de alunos com deficiência na rede regular de ensino iniciou-se, timidamente, nos anos 60 e foi conquistando espaço nas décadas seguintes.

Nesse sentido, Barby, (2005), explicita que as políticas educacionais em prol da inclusão representaram uma grande conquista, pois além de garantirem os direitos desse alunado, também impulsionaram o movimento, persuadindo os sistemas de ensino a se adequarem às novas orientações legais. Desde a década de 1970, com o Informe Warnock, o uso do termo necessidades educacionais foi difundido mundialmente e a integração desses alunos nos sistemas comuns de ensino tornou-se realidade em um número crescente de países. No entanto, o processo de integração nem sempre foi bem sucedido, em função, principalmente, de falhas na estrutura física e metodológica dos sistemas de apoio aos alunos com necessidades especiais e aos seus professores. (CARVALHO, 2000).

Na década de 1990, o paradigma da educação para todos, representado internacionalmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, em 1990, foi disseminado mundialmente. A Educação para Todos previa o aumento de vagas nos sistemas de ensino e a inclusão das minorias excluídas do meio educacional.

Em 1994, a Declaração de Salamanca esboçou adequações para a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Mais uma vez a comunidade internacional se faz presente e apoia a iniciativa.

> Assim, o movimento pela inclusão cresceu e se consolidou ao longo do século XX, buscando garantir processos educacionais democráticos inclusivos, preocupados em garantir direitos iguais a todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais. (GUEBERTT, 2007, p. 35).

Portanto, é cada vez mais presente a necessidade de aprender a conviver com a diversidade e resta buscarmos os meios para que a inclusão ocorra de fato, sem perder de vista que, além das oportunidades, é preciso garantir a eficiência do processo, o que, talvez, seja o desafio ou a grande conquista do século XXI.

> A prática de segregar as pessoas com deficiências foi constituída historicamente a partir das necessidades de sobrevivência de um meio hostil, mais efetivou-se, de fato entre as comunidades que adotaram uma estrutura de classes, privilegiando alguns de seus membros considerados mais eficientes no acumulo de bens materiais.(FERNANDES, 2007, p.37).

Logo, para manter as classes privilegiadas no poder, criou-se uma cultura individualista e liberal, na qual o capital e a produtividade se encarregaram de manter aqueles considerados menos produtivos à margem da sociedade.

Um Sistema Escolar Inclusivo é aquele cuja comunidade educativa tem o desafio de conseguir que a generalidade de seus alunos, seja qual forem suas diferenças, consiga ter sucesso na aprendizagem.

ADAPTAÇÕES NOS SISTEMAS DE ENSINO

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Para que se avance nessa direção, é essencial que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante à criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. Nestes termos a acessibilidade deve ser assegurada nos seguintes aspectos: mediante à eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação. Incluem-se também, as instalações, equipamentos, mobiliários, nos transportes escolares, nas barreiras nas comunicações e informações. (MANTOAN, 2006, p. 64).

Além destas adaptações, em alguns casos também se fazem necessárias as adaptações curriculares, que correspondem às respostas educativas que são ofertadas pelo sistema educacional que tem como objetivo favorecer a todos os alunos, inclusive os que possuem algum tipo de necessidade educativa especial. Estas necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessários para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível. Estas estratégias preveem ações que procedem de atribuições e instâncias político-administrativas superiores e são consideradas Adaptações Curriculares de Grande Porte. Ao contrário, outras adaptações compreendem modificações menores, de competência específica do professor e que podem ser pequenos ajustes e orientações que são consideradas Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

As adaptações curriculares de grande porte devem ser aplicadas mediante prévia da real necessidade do aluno, a relação entre o nível de competência curricular do aluno e a resposta curricular regular. Estas adaptações devem atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre suas necessidades e as exigências do currículo regular, à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização. Dentre as categorias das

adaptações curriculares de grande porte, podem estar assim distribuídas em relação às responsabilidades das instâncias político-administrativa a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno; a adaptação do ambiente físico escolar; a aquisição do mobiliário específico necessário; a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos; a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula; a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação e a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade.

HISTÓRICO DA NEUROCIÊNCIA

Os primeiros estudos da neurologia tiveram início a partir de meados de 1735, com a publicação de morbis nervous, tendo como autoria o médico holandês Herman Boerhaave, considerado o pioneiro a tratar sobre o assunto. Outro aspecto importante para a histórica desses estudos veio com a descoberta da função cerebral, pelo grego Alcmaeon da escola Pitagórica de Croton, em torno de 500 a.C, quando os principais estudos sobre a função sensitiva do cérebro foram realizados. Por causa do número crescente de cientistas que investiram em estudar o sistema nervoso, múltiplas organizações no tocante ao assunto foram instituídas para desenvolver fóruns para todos os neurocientistas e educadores. A International Brain Research Organization, fundada em 1960, ou a Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento, em 1976 é um dos exemplos dessas organizações. A neurociência divide-se em cinco formas de estudo a relação entre o sistema nervoso e sua fisiologia:

a) O espectro animal – A diversidade de modelos que a natureza oferece.

b) As diversas patologias e as lesões e suas consequências funcionais.

c) Os estágios de desenvolvimento e envelhecimento que também podem provocar modificações significativas

d) O efeito das drogas no sistema nervoso

e) O estudo da mente com a inteligência, a capacidade cognitiva e o comportamento.

Ressalta-se que há duas estratégias fundamentais para estudar os problemas da mente e do cérebro, da mesma maneia que a aplicação prática da neurociência na clínica médica. A primeira está atrelada ao estudo da função nervosa e suas alterações, isto é, o coma, alterações de consciência e do sono, delírios, alterações do intelecto, alterações da fala, distúrbios da marcha e postura, paralisias e distúrbios da sensibilidade e da dor, espasmos, incontinências, entre outras alterações da regulação orgânica. A segunda estratégia está conectada ao estudo etiológico das patologias do sistema nervoso como malformações congênitas e erros inatos do metabolismo, doenças que dificultam o desenvolvimento, doenças degenerativas, infecções por grupo de agentes e sítio anatômico, traumatismo no sistema nervoso central e no sistema nervoso periférico, doenças vasculares como isquemias, infartos, hemorragias, neoplasias (como tumores malignos, benignos e cistos), doenças neuroendócrinas e nutricionais, transtornos mentais e distúrbios de comportamento.

> Tudo começou no século XIX, quando os frenologistas, liderados por Franz Joseph Gall e J. G. Spurzheim (entre 1810 e 1819), declararam que o cérebro era organizado com cerca de 35 funções específicas [...]. Essas funções, que variavam de funções básicas cognitivas, como a linguagem e a percepção da cor, até capacidades mais efêmeras, como a esperança e a auto-estima (sic), eram concebidas como sendo mantidas por regiões específicas do cérebro (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006, p. 21)

Franz Joseph Gall, é médico e neuroanatomista austríaco, não era um cientista, visto que não analisava suas ideologias, a maior contribuição de seu esforço foi dirigida para o exame do córtex cerebral, especialmente da sua superfície, e para realçar a ideia de que distintas funções cerebrais são encontradas em discretas regiões cerebrais. Um amplo número de pessoas recusou a ideia de que processos específicos, a exemplo da linguagem e da memória, estavam situados em regiões restritas do encéfalo, e assim teve como porta-voz Flourens.

Pierre Jean Marie Flourens (1794-1867) estudava animais, principalmente pássaros, e desvendou que lesão em áreas especifica do cérebro não ocasionavam certos déficits longevos de comportamento. Não influía onde fizesse a lesão no encéfalo, o animal (pássaro) continuamente se recuperava.

O neurologista foi um dos pioneiros a analisar essa característica fundamental da organização cerebral. Apesar de Hughlings Jackson ainda tenha sido o principal a analisar que danos no lado direito do encéfalo comprometem processos viso espaciais mais do que lesões no lado esquerdo, ele não garantiu que partes características do lado direito do encéfalo permaneciam fortemente atreladas a essa importante função cognitiva humana.

A maior parte das pessoas que perdiam a habilidade de falar posteriormente um acidente vascular cerebral, como por exemplo, também conseguia falar algumas palavras. Pacientes impossibilitados de conduzir suas mãos voluntariamente para determinados locais do corpo ainda conseguiam coçar nesse lugar caso sentissem vontade. Quando Hughlings Jackson fez tais análises, concluiu-se que várias regiões do encéfalo corroboram para um dado comportamento.

A década do cérebro foi uma verdadeira revolução para a sociedade, entender sobre esses processos faz parte do aprimoramento da Educação possibilitando descobertas e gerando novas questões e avanços. Por conseguinte, o termo Neurociência vem se destacando na atualidade por abranger as mais diversas áreas sendo o principal recurso na busca de soluções mais assertivas a respeito do que quer que seja visto que o cérebro é um dos principais meios de entender o ser humano. As reflexões sobre essas questões abrem caminhos para entendimento do pensar, das emoções, da construção do aprender e de como a educação pode utilizar-se desse conhecimento. Através das Neurociências ampliam-se as possibilidades de entender mais sobre o funcionamento do indivíduo e como se dá a construção dos processos de aprendizagem, por conseguinte vem sendo um grande aliado da educação.

Para entendermos sobre a relação neurociências e educação precisamos adentrar um pouco mais nos conhecimentos sobre o cérebro e suas complexidades. O cérebro tem entre suas funções possibilitar as conexões neurais cujos neurônios estão esperando a ocorrência dessas conexões nos possibilitando o aprender, tais conexões acontecem desde o início de uma gestação e é através dos estímulos, da curiosidade e do conhecimento que será passado ao longo da vida que o ser vai evoluindo.

A ideia central dos autores Pântano e Zorzi (2009, p. 23) são de que:

> "conhecer o funcionamento do cérebro pode ser a chave para o estímulo de um desenvolvimento cognitivo saudável". Dessa maneira, é com a contribuição na educação que se pode obter esse desenvolvimento cognitivo saudável, isso se o professor estiver a par do conhecimento que a Neurociência dispõe. É através das primeiras experiências de interação que a criança sofrerá influências pelo resto de suas vidas com aspectos nas suas vivências e referenciais que carregam muitas vezes de forma inconsciente.

Na idade pré-escolar tem a função de criar a base orgânica indispensável em atividades produtivas, bem como, para o domínio dos conhecimentos e habilidades novas. Assim, chega-se à conclusão que o desenvolvimento psíquico vai depender da experiência social com profunda influência de bases orgânicas que auxiliam no desenvolvimento, considerando as especificidades da personalidade como um todo.

No contexto educacional as capacidades mentais mais complexas devem ser cuidadosamente trabalhadas e desenvolvidas, nesse sentido podemos citar o pensamento, a linguagem, a afetividade, a percepção e a memória, sendo que essa última tem sido indicada como um dos principais alicerces da aprendizagem humana.

De acordo com os estudos em neurociências, o homem percebe o mundo por meio de seu aparelho perceptual, num processo interpretativo dos fenômenos que envolvem seus sentidos e sua memória.

Cabe destacar que nesse contexto a aprendizagem é um processo construtivo, no sentido de que o indivíduo interpreta o ambiente externo a partir de sua própria história. Para complementar nossa compreensão é possível dizer que se com a aprendizagem se adquire conhecimento sobre o mundo, a memória é o processo pelo qual esse conhecimento é codificado, armazenado e posteriormente evocado. Portanto, a aprendizagem tem estreita ligação com a memória. Vamos melhor compreender acerca da memória e suas diferenças quanto à aprendizagem.

A memória é responsável pelo armazenamento de informações, bem como pela evocação daquilo que está armazenado. E a aprendizagem requer competências para lidar de forma organizada com as informações novas, ou com aquelas já armazenadas no cérebro, a fim de realizar novas ações.

> O processo de aquisição de novas informações que vão ser retidas na memória é chamado aprendizagem. Através dele nos tornamos capazes de orientar o comportamento e o pensamento. Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente. De certo modo, a memória pode ser vista como o conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos que permitem a aprendizagem (LENT, 2001, p. 594).

A memória e a aprendizagem são fundamentais para a evolução do indivíduo como ser social, pois ultrapassam a simples apreensão das informações pelo sujeito aprendente, passando a fundamentar seu pensamento e suas ações. Diante do exposto, o cérebro pode ser visto como um sistema dinâmico que tem sua complexidade funcional subsidiada pela sua interação com outros sistemas nele presentes, não podendo ser interpretado como depósito estático para o armazenamento de informação. Houve um tempo em que se acreditava que o nosso cérebro não se alterava depois que um indivíduo se tornasse adulto. Porém, estudos mais recentes mostram que nosso cérebro é adaptável às mudanças e que essas mudanças vão de acordo com cada etapa vivenciada pelo

ser, a Neuroplasticidade Cerebral ou Plasticidade Neural é a capacidade de mudanças ambientais, sociais, físicas e até de lesões graves que venham a ocorrer no decorrer da vida do sujeito. O cérebro está em constante construção, passando por modificações que vão de acordo com cada etapa da vida do indivíduo.

Essa Neuroplasticidade consiste na reorganização das estruturas neurais passando a ser grande aliada da educação, pois através dos conteúdos e das atualizações no decorrer da vida geram novas experiências e assim ocorrem as mudanças. É por meio da plasticidade do nosso cérebro que nunca deixamos de aprender. E é por meio dessa interação do sujeito com o meio em que vive que influenciará como ele vai agir em relação às situações apresentadas no cotidiano. Portanto, o intuito é atrelar esses conhecimentos, entendendo como se dá o processo de aprendizagem na mente do ser humano, que traz consigo aspectos diferenciados e específicos, podendo entender um pouco mais sobre a complexidade do cérebro, o professor tem esse importante estudo como instrumento para suas aulas, se adequando as diversas formas de aprendizagens que os seus alunos apresentem.

NEUROCIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Neurociência consiste do estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, englobando a relação entre cérebro e comportamento. Compreende se como controle neural das funções vegetativas, a digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura, as funções sensoriais e motoras, tais como, a locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água.

A neurociência e os processos educativos são saberes que devem caminhar juntos possibilitando uma prática baseada nos estímulos e motivações que as conexões neurais recebem através do conhecimento que lhe é passado, entendemos que cada indivíduo apresenta especificidades nesse processo. Diante das mudanças e as novas possibilidades, a aquisição do conhecimento faz-se necessário ao professor para que obtenha habilidades de ensinar, motivar e avaliar o aluno de forma diferenciada e com mais propriedade.

> Na Educação, este conhecimento tem provocado discussões e reavaliação pedagógica. Sabendo que o cérebro é uma estrutura moldável pelos estímulos ambientais e que nele ocorre o aprender e o lembrar do aluno, é essencial conhecer seu funcionamento para ajudar o aluno a aprender. Não é, pois, suficiente para quem educa conhecer como ocorre o input e o output do conhecimento no processo ensino/aprendizagem, mas também é necessário conhecer a “central de processamento” deste conhecimento, o cérebro. Não é satisfatório saber como ensinar, como avaliar o que foi ensinado; faz-se necessário apresentar o conhecimento num formato que o cérebro aprenda melhor (OLIVEIRA, 2009, p.3).

Por isso as novas descobertas da Neurociência são utilizadas nas práticas educativas atuais, com o intuito de tirar do professor a visão de rotular o seu aluno em sala como há muito vem se fazendo, para assim, contribuir com um olhar mais compreensivo para com eles, entendendo como o sistema nervoso funciona.

. Por isso, a relevância do trabalho adequado na Educação Infantil, visto que esta deverá servir como base para os anos escolares posteriores. O interesse despertado pelo tema advém da necessidade de apresentarmos aos educadores a relevância do estudo da neurociência no processo de ensino-aprendizagem das crianças da Educação Infantil, destacando sua eficaz contribuição

para uma prática pedagógica heterogênea, ao fazer uma relação de como o cérebro se desenvolve e aprende. As investigações também têm demonstrado que a prática de determinadas habilidades pode modificar os circuitos cerebrais, fazendo com que novas conexões sinápticas se estabeleçam ou que se reforcem as existentes. Em se tratando de avaliação pedagógica contribui como auxílio para o trabalho mais específico do professor, de encontrar os problemas através dos estudos do cérebro buscando englobar a aprendizagem de forma completa. Mediante essas questões é importante salientar a interdisciplinaridade que hoje se faz presente no ensino, entendendo como essencial observar e buscar sempre formas de ensino aprendizagem que se adequem a realidade dos alunos e de como as atitudes adequadas são primordiais para que ocorra uma aprendizagem satisfatória.

O processo de aprendizagem instiga a pesquisa a encontrar respostas que auxiliem na compreensão do que acontece no cérebro quando o conhecimento lhe é apresentado, envolvendo a emoção e como esse fator pode ser útil para que o processo seja completo. Entender que ao levar em consideração o processo cognitivo do indivíduo se faz necessário avaliar suas emoções.

Logo, a Neurociência para os autores é uma fonte importante do ensino e ainda é capaz de auxiliar todos os envolvidos na realização da atividade, possibilitando o entendimento das estratégias pedagógicas funcionarem ou não. A preocupação da humanidade com a natureza e o desenvolvimento da criança é muito antiga. Conceituar a aprendizagem a partir da Neurociência é a forma de se chegar mais perto de uma educação plena, é um termo que vem de uma crescente na sociedade ressaltando o funcionamento do cérebro, trazendo para as mais diversas áreas soluções que antes não se podia alcançar, tornou-se uma disciplina capaz de inter-relacionar com todas as outras.

É na educação que vem a maior contribuição, pois, é a área que mais pode interferir no ser humano. E para que se obtenham bons resultados é crucial fazer parte da vida do indivíduo desde o seu primeiro contato com a escola.

Nesse sentido, para professor é imprescindível estudar seu aluno para assim poder educá-lo. A aprendizagem ganhou um aliado, os estudos da Neurociência proporcionaram e tem muito a nos proporcionar sobre o entendimento do complexo cérebro humano. É sem sobra de dúvidas o alicerce indispensável em busca de uma sociedade justa e democrática para todos respeitando sempre as diferenças. A importância de desde o início da vida, aprender como se deve é o que facilita para que se obtenha uma aprendizagem integra. Trabalhar não só conteúdos, mas atentar-se também as diversas experiências que serão vivenciadas pelo ser no decorrer de sua vida. Isso inclui sua saúde, educação e o bem-estar social.

Embora, sejam os profissionais da área da saúde que são os responsáveis para avaliar e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem decorrente das patologias apresentadas, por alguns alunos, quando se trata de aprendizagem escolar, o profissional que intervêm diretamente no processo de aprendizagem é o educador que, com suas práticas pedagógicas, pode trazer diferentes possibilidades de aprendizagem a estes alunos.

Estudos atuais sinalizam que a neurociência contribui de forma significativa para o processo de aprendizagem em qualquer segmento educacional, o que confirma a hipótese levantada: a estimulação baseada na neurociência contribui de forma significativa para o desenvolvimento de

crianças na Educação Infantil. Percebemos ainda que as práticas dos docentes com relação a essa temática baseadas na estimulação neurocientíficas contribuem para o desenvolvimento das altas funções executivas como linguagem, memória, escrita, atenção e percepção, fatores determinantes para o crescimento cognitivo.

Em se tratando do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil é necessário adentrar nessas questões tão importantes para a vida do ser humano. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 oferece as crianças de 0 a 6 anos o direito à Educação tornando-se um grande avanço para a tão importante fase da Educação Infantil que se trabalhada desde o início de forma correta, trará grandes benefícios para o resto da vida do sujeito. Considerada como a primeira etapa da Educação Básica e como base nas contribuições para os indivíduos, o Art. 22 da Lei afirma: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar – lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

O avanço sobre a Educação Infantil nas reformulações da nova LDB mostra que devem ser levados em consideração vários aspectos que fazem parte de uma educação completa. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é através da mediação do educador e nas relações com o meio que as crianças vão desenvolver suas potencialidades a fim de atingir o desenvolvimento do seu intelecto, tendo em vista que ao longo da vida esses fatores vão sendo aperfeiçoados. O desenvolvimento infantil se realiza nas interações com o meio, essas interações provocam a construção de novas relações fazendo com que ocorram mudanças em sua estrutura e considerando as emoções sobre as demais atividades. Diante disso, cabe falar um pouco mais sobre os objetivos de aprendizagem e os campos de experiência que propõem uma reorganização no currículo pensando na criança como o centro nesse processo educacional.

No momento em que a criança tem contato pela primeira vez com ambiente escolar, ocorre um rompimento parcial com sua vida familiar, podendo causar medos e inseguranças, por isso, é necessária uma boa relação dos professores com seus alunos. O intuito se encontra em criar vínculos, tratar o ser humano de forma mais humanizada e não de forma mecânica como a muito vem sendo tratada a educação do país, não encontrando sentido no que estão aprendendo e apenas decorando os conteúdos, o objetivo é trabalhar o ser humano buscando o pleno desenvolvimento do educando.

É necessário entender que a sociedade se encontra em constantes mudanças, passando por reformulações e desenvolvendo meios que facilitem o processo do aprender, estando sempre associado às situações vividas pelo educando. Entender a importância dessa relação professor-aluno faz com que na prática educativa o professor reconheça que as crianças estão sujeitas a diversos problemas cognitivos e afetivos que influenciam diretamente no seu meio social. O desenvolvimento do aluno também vai depender das interações feitas pelo professor sobre os métodos que utiliza ou não em suas aulas. O primeiro contato que as crianças têm é com a família, por isso é relevante considerar como primordial uma relação de preparação para a inserção na sociedade, mostrando não só as coisas boas que vão encontrar, mas ensinando que os momentos ruins nos servem de aprendizado, assim, preparam suas crianças para ter controle sobre suas emoções.

O meio educacional atual ainda não valoriza como deveria o aspecto emocional do ser, a educação ainda é vista como algo mecânico e sem muito sentido para os alunos. Por isso o insistir na contribuição da Neurociência para mudar a forma de ver educação. Sobre suas influências no processo de aprendizagem a afetividade é vista como um dos principais elementos do desenvolvimento humano. A afetividade como fator influente no processo de aprendizagem contribui cada vez mais nas relações do ser humano.

Diante dessa situação a criança precisa sentir segurança nesse novo ambiente, ou seja, a proteção que sentiam com os seus pais passam a buscar no professor. Por isso a importância dessa relação professor-aluno. Em relação ao entendimento que a neurociência nos apresenta sobre o funcionamento do cérebro, vem gerando benefícios para o âmbito educacional, nesse ponto as emoções também desempenham papel decisivo para a aprendizagem, auxiliando os professores em busca dos conhecimentos que deverão ser passados para os seus alunos de forma que atenta a todos através de suas especificidades sem deixar de levar em conta aspectos emocionais das relações, pois os sentimentos intensificam a atividade das redes neurais podendo estimular e articular as informações recebidas. É necessário que na sala de aula o aluno encontro motivação para que absorva o conteúdo com interesse facilitando o entendimento do que lhe foi apresentado.

A escola deve ser a continuação do que se aprende no lar, sem perder o foco de suas principais funções: a transmissão do conhecimento e a humanização. Nesse sentido a função da escola torna-se de extrema importância, pois vira alicerce e ponto de partida para o conhecimento e desenvolvimento das crianças. É através dos conhecimentos adquiridos na escola que formaremos cidadãos que pensem com criticidade a respeito da sociedade.

Souza e Gomes (2015, p.109) complementam que, a abordagem de ensino e de aprendizagem é tarefa do educador. Destacando que:

> o conhecimento sobre a Neurociência pode contribuir, a fim de que saiba sobre o cérebro de seus alunos, como esse órgão processa os saberes, como aprende, e também pode sugerir as intervenções que o professor deve fazer com suas crianças, pois todos podem aprender. As ações pedagógicas em sala de aula podem ficar mais eficientes quando este conhece o funcionamento cerebral. Embora, não seja suficiente ter esse conhecimento, ele permitirá que o docente compreenda melhor como seus educandos aprendem e se desenvolvem.

Cabe ao professor oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais que pode promover a ativação de novas sinapses. As informações do meio, uma vez selecionadas, não são apenas armazenadas na memória, mas geram e integram um novo sistema funcional, caracterizando com isso a complexificação da aprendizagem.

Portanto, conhecer os princípios da Neurociência pode colaborar com o professor para que aprimore o entendimento de como se dá o processo de aprendizagem. Sendo assim, o fato deste profissional aprender sobre o funcionamento acerca do cérebro, no sentido de conhecer como ele faz o que faz, possibilita tornasse mais responsáveis pela maximização das forças e pela minimização das fraquezas, estando mais preparado para participar do processo de construção do saber e do mundo.

A escola tem por objetivo dá ao aluno a possibilidade de “ler o mundo” para poder transformá-lo. À luz desses argumentos, entender como o aluno aprende permite ao professor, assim, buscar

uma forma mais adequada de 'didatizar' os conhecimentos científicos, pois compreender a forma de cognição do aluno melhora a organização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O século em que vivemos está num estágio de avanço tecnológico que tem garantido para nossa sociedade grandes descobertas em relação ao que ocorre na nossa mente e no nosso cérebro. O progresso da Neurociência possibilita o entendimento da mente humana beneficiando a Educação. É necessário reconhecer que através da compreensão dos processos que ocorrem no cérebro torna-se crucial para o meio educacional, gerando a necessidade da reflexão sobre um novo saber, um saber que englobe os conhecimentos neurocientíficos vinculados às disciplinas da aprendizagem humana.

Portanto, ao apoderar-se dos princípios da neurociência que consiste nos processos mentais e cognitivos que se fazem relevantes ao favorecimento do processo de aprendizagem, este estudo certificou-se que a estimulação cognitiva pode ser considerada uma aliada a educação por favorecer uma intervenção diferenciada na prática educacional, especificamente para os alunos com necessidades educacionais especiais que necessitam de serem estimulados e motivados constantemente. Para que a Educação Inclusiva torne uma realidade no contexto escolar, as práticas pedagógicas devem ser pensadas e desenvolvidas visando atender as necessidades e especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

Pode-se dizer que é indiscutível aos profissionais da educação a compreensão do sistema nervoso, visto que este é o alicerce fundamental do ser humano, e deve ser inevitavelmente considerado, com a finalidade de aperfeiçoar o ensino e os procedimentos empregados no processo de aprendizagem. Nota-se que ao longo dos tempos, a educação tem centrado no conhecimento transmitido de forma homogênea e mecânica, sem considerar a individualidade de cada educando, apresentando-se com total falta de consciência dos processos mentais que permeiam a aprendizagem de cada indivíduo.

A partir dessa nova ótica, fundamentada na Neurociência, verifica-se o quanto é indispensável aos professores possibilitarem aos seus alunos espaços motivadores e significativos, utilizando práticas que consintam os educandos ampliarem suas capacidades individuais, conforme suas potencialidades, através do estímulo contínuo e da curiosidade, estabelecendo e fortalecendo suas as redes neurais que são os apoios para o aprendizado humano, usando diversos materiais lúdicos e métodos diferenciados, objetivando despertar o interesse dos discentes, estimulando a buscar múltiplas formas de emprego destes materiais. Portanto, a Neurociência vem confirmar a importância de levar em consideração o todo do ser humano, tornando assim uma temática a ser discutida e aprofundada pelos profissionais da educação com a finalidade de que se alcancem maiores informações sobre o sistema nervoso e sua estrutura, desde o desenvolvimento, a evolução e seu funcionamento psicológico, biológico e emocional, resultando em qualidade de vida e maior clareza sobre o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. MACIEL; C. E. MACIEL.(Org.) **Educação Especial**. Campo Grande, MS - 2011

BARBY, A. A. de O. M.; ROSSATO. M. (Org). **Tópicos especiais para a inclusão educacional**. Maringá: EDUEM, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994, 15 p.

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.

CARVALHO, Rosita E.r. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000

FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. de. **Educação On-line**, acesso em 21 de ago. de 2022.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos, saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadores de deficiências.** Benjamim Constant, Rio de Janeiro, 2007.

GAZZANIGA, M. S; IVRY, R. B; MANGUN, G. R. **Breve História da Neurociência Cognitiva**. 2. ed. Califórnia: Artmed, 2006. http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Breve-Hist%-C3%B3riaNeuroci%C3%AAncia-cognitiva.pdf. Acesso em: 21 de ago. 2022.

GUEBERT, M.C.C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba, IBPEX, 2007.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociência. 2 ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**. Editora Moderna, 2006

OLIVEIRA, D. F. **Sobre humanos e máquinas: marcos epistêmicos, ontológicos e éticos para compreensão do ciborgue e aprendizagem humana na cultura digital**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2017.

PÂNTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência Aplicada à Aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica**. Revista psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 97, 2015, p. 104-114. Disponível em: Acesso em: 21 de ago. de 2022.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS
Graduação em Pedagogia pela faculdade Santa Rita de Cássia; Pós Graduação em Competência Socioemocionais para Docentes, faculdade Santa Rita de Cássia, São Paulo, Brasil. E- mail: liviapontes07@gmail.com

RESUMO

No contexto em que a sociedade atual vive, a escola passou a assumir um novo papel na história, no que se refere à formação igualitária para todos. Desta forma, o presente estudo origina-se do interesse de adquirir mais conhecimentos em neurociências, para assim conhecer as melhores formas de se trabalhar em sala de aula. Este artigo se inicia com uma abordagem histórica, descrevendo o período em que alunos especiais eram segregados nas escolas, até serem incluídos no ensino regular, onde eles passam a serem vistos como indivíduos que também podem aprender e que possuem habilidades que podem e devem ser desenvolvidas. Dessa forma, a inclusão escolar da pessoa com necessidades especiais vem sendo amplamente discutida e conquistando seu espaço tanto em âmbito social como escolar. O professor diante desta realidade é peça fundamental como mediador nesse processo e deverá promover um ensino digno e igualitário, formando cidadãos conscientes para a sociedade. A justificativa que norteia o trabalho proposto é a necessidade de uma qualificação profissional adaptada, pois os professores só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada. Por tanto, trata-se de uma revisão de literatura, a metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A nuance entre a neurociência, a psicologia e a pedagogia vem adquirindo espaços cada vez mais significativo no Brasil, a qual originou-se em uma nova ciência transdisciplinar. Assim, o Centro Nacional de Ensino Superior, criou em 2008, o primeiro curso de Pós-graduação em Neuropsicopedagogia no país (SBNPp, 2016), cujo objetivo foi compreender as funções cerebrais para o processo de aprendizagem, com intuito na reabilitação e prevenção dos eventuais problemas detectados em alunos de escolas no país. A partir daí, diversos pesquisadores como: Pedagogos, Psicopedagogos, Psicólogos, Neuropsicólogos, Pediatras, Psiquiatras, Fonoaudiólogos, Neurolinguistas, Terapeutas

Ocupacionais, Fisioterapeutas e Neurocientistas, se reuniram diretamente e indiretamente para melhor entender a forma como o cérebro se processa nos processos cognitivos e emocionais dos indivíduos. E definiram que:

> [...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino" (FONSECA, 2014, p.1).

Desse modo, a Neuropsicopedagogia se caracteriza na área de conhecimento, voltada principalmente para os processos de ensino e aprendizagem, que se compõe na avaliação de indivíduos em defasagem. A saber, esses indivíduos não se desenvolvem fora dos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e educacionais, e o funcionamento do cérebro é justamente uma interação dos impulsos nervosos ao transmitir por meio das sinapses a liberação de substâncias químicas chamadas de neurotransmissores (RAQUEL ARAUJO, 2010, p.149).

Para que haja o processo cognitivo do aluno no cotidiano escolar, uma ampla inter-relação de desenvolvimento deve agregar-se aos fatores psicológicos, biológicos e culturais, esses por sua vez, precisam estar sintonizados para alcançar o sucesso escolar dos envolvidos nesse contexto.

Com isso, o professor no século XXI, tem a difícil tarefa de educar alunos por meio do processo de ensino e aprendizagem metódicos e ultrapassados que remetem ao fracasso escolar. Contudo, é notório que a aprendizagem não é assimilada igualmente pelos mesmos alunos da Educação Básica, devido aos fatores genéticos construtivista apontados por Piaget (ABREU, 2010) ou social interacionista discutidos por Vygotsky (LUCCI, 2006). É justamente no cotidiano escolar que são trabalhados a atenção, a memória, a linguagem, a emoção e cognição, o que traz valiosas contribuições para se alcançar a educação plena, dentro e fora do ambiente escolar.

No contexto atual da sociedade, a escola passou a assumir um novo papel dentro da história, no que se refere à formação igualitária para todos, sem distinções especificas. Assim, a inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais vem sendo muito discutida e vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas e sociedade, de forma geral.

De acordo com Elaine Andrade Gomes, pedagoga com especialização em Neuropsicopedagogia com ênfase na educação inclusiva:

> "... a Neuropsicodepagogia tem sua análise inserida no contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem, a leitura dos problemas que emergem da e na interação social voltada para o sujeito que aprende, buscando compreender os fatores que intervêm nos problemas, discriminando o particular e o geral, o específico e o universal, na busca de alternativas de ação para uma mudança significativa nas posturas frente ao ensinar e ao aprender, pautada em uma essência específica e diferenciada da Psicopedagogia."

A nova política nacional para a Educação Especial determina que todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar na escola regular. Por isso, a importância de valorizar a Formação Continuada, reuniões periódicas com troca de experiência entre os professores, e a necessidade de mudanças em toda sociedade reforçando a importância do respeito e da valorização das diferenças.

Nesta perspectiva, Elaine afirma que a formação de professores precisa remodelar-se para atingir os objetivos de um ensino especializado em todos os alunos:

> "A qualificação profissional deve ser feita através da adaptação de currículos dos cursos de licenciatura, que atualmente estão estruturados para atender apenas a parcela da população considerada 'normal', excluindo os alunos que necessitam de uma atenção diferenciada."

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOTA, 1992, p.115).

Portanto, este artigo, objetiva refletir sobre essa nova realidade tentando responder a pergunta: Os professores estão preparados para atender a todos, sem exclusão, considerando que todos somos diferentes? A escolha por esse tema surgiu pela dificuldade que a escola e seus profissionais apresentam no cotidiano em sala de aula ao trabalhar com aluno de inclusão. Bem como, pesquisar se os professores estão preparados para uma escola com alunos de inclusão. Também procurará verificar e analisar a história da educação especial ao longo dos anos; pesquisar sobre a legislação vigente; identificar quais os conceitos de inclusão; e por fim, analisar o papel do professor frente ao processo de inclusão.

Como método, recorreu-se a revisão bibliográfica pesquisando autores e material disponível sobre a inclusão.

PROBLEMA

Qual a importância da neuropsicopedagogia na educação inclusiva?

OBJETIVO

O presente estudo objetiva refletir sobre essa nova realidade tentando responder a pergunta: Os professores estão preparados para atender a todos, sem exclusão, considerando que todos somos diferentes? A escolha por esse tema surgiu pela dificuldade que a escola e seus profissionais apresentam no cotidiano em sala de aula ao trabalhar com aluno de inclusão. Bem como, pesquisar se os professores estão preparados para uma escola com alunos de inclusão. Também procurará verificar e analisar a história da educação especial ao longo dos anos; pesquisar sobre a legislação vigente; identificar quais os conceitos de inclusão; e por fim, analisar o papel do professor frente ao processo de inclusão.

JUSTIFICATIVA

A justificativa que norteia o trabalho proposto é a necessidade de uma qualificação profissional adaptada, pois os professores só poderão adotar este comportamento se forem convenientemente

equipados com recursos pedagógicos, se a sua formação for melhorada.

MÉTODO

A metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca pública da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO

A história vem mostrando ao longo dos anos que os conceitos e práticas relativas ao atendimento da pessoa com necessidades educativas especiais têm evoluído muito.

Segundo Correia (1999 apud FRIAS, pag.4,2008/2009), a Idade Antiga, na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas, sem chance ou direito ao convívio social.

Segundo Frias:

> [...] Na Idade Média, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes as famílias preferiam escondê-las e assim, privá-las da vida comunitária e social. A idéia de promover aos filhos, qualquer tipo de intervenção em ambientes diferenciados não era uma prática comum. (FRIAS, p. 4, 2008/2009)

Com o advento do Renascimento, quando a cultura e os valores se voltaram para o homem, ocorre a mudança dessa fase de ignorância e rejeição do indivíduo deficiente e começa a falar em direitos e deveres dos deficientes. (FOSSI ,p.12, 2010).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Na década de 70, a educação especial pública, juntamente com a ampliação da rede privada passou por um processo de renovação. Neste período foram criadas as classes e escolas especiais que culminaram com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação e do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

No final do século XX e início do século XXI, a Educação Especial passa, por grandes reformulações, crises e mudanças. É dentro deste contexto histórico que se intensifica o processo de exclusão e que o termo excepcional passa a ser utilizado.

No século XX, a questão educacional foi se configurando, mais pela concepção médico-pedagógica, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da psicologia,

novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram a concepção na linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino. Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam os estudos em Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA, 2005).

A Neuropsicopedagogia vem ganhando espaço em atuação clínica e institucional e mundo acadêmico. Sua base prática e atuante vem se consolidando no Brasil em seus vários cursos de pós-graduação orientado e autorizado pelo MEC (Ministério da Educação), de acordo com a legislação vigente.

Com as transformações percebidas ao longo dos anos, o campo da Neurologia, Psicologia e Pedagogia, áreas que estabeleceram relações com a Neurociências, consequentemente tornando-se em Neuropsicopedagogia, tem buscado fomentar em estudos e pesquisas em prol das funções desse profissional e de indivíduos que sofrem com distúrbios neuronais.

Uma ciência que analisa o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como principal enfoque, a aprendizagem por meio da práxis. Assim, procura fazer inter-relações entre os estudos das neurociências com os conhecimentos da Psicologia Cognitiva e da Pedagogia.

> Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada (PERUZZOLO; COSTA, 2015, p.7).

O surgimento deste campo de conhecimento em âmbito escolar, traz consigo uma gama de possibilidades, principalmente no que tange educação inclusiva, contudo, de fato, precisa ser melhorado dia após dia. Inúmeras ações precisam ser tomadas em relação a aprendizagem, políticas públicas, formação de professores e apoio psíquico, econômico e social aos familiares em prol dos alunos. Conforme Cosenza e Guerra (2011, p.139):

> As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

Em linhas gerais, os alunos que apresentam deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou transtornos significantes no comportamento em âmbito escolar, são amparados pela Educação Inclusiva, leis que foram discutidas na Declaração de Salamanca (1994), na Conferência de Jomtien (1990), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual ratificaram que todos, devem tem possibilidades de integrar-se ao ensino regular e sem restrição.

Desse modo, a escola deve adaptar-se para atender essas necessidades ao inseri-los em classes regulares, buscando caminhos que favoreçam a integração dos mesmos em boas práticas e replicabilidade posteriormente. Porém, no cotidiano escolar a realidade é outra, pois pais, educadores e os próprios colegas de sala, não estão preparados para auxiliar o incluso nas turmas regulares de ensino da Educação Básica.

Em relação à interação dos pais de crianças portadoras de necessidades especiais no sentido

de promover a inclusão, a Declaração de Salamanca é bem clara: “58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.14).

Na escola, o aluno com necessidades especiais é de responsabilidade de toda a unidade escolar, ao contrário do que muitos pensam, de que esta responsabilidade é só do professor. Todos devem estar envolvidos e auxiliar esses alunos, pois muitos estão entrando nas escolas e precisam ter compreensão da mesma, sobre o que é ensinar. Carvalho (1997) afirma:

> Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes à minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados [...] No contexto destas Linhas de Ação o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. CARVALHO (1997, apud Mendes, p. 21,2011).

Contudo, a efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias, ou seja, é necessário que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente de suas diferenças ou características individuais. Em lei, muitas conquistas foram alcançadas.

Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola. (MIRANDA, 2003, p.06).

Com a inclusão, a preocupação é de preparar a criança para estar na escola, ajudando-a a adquirir as habilidades que precisa. Não há preocupação de mudanças na escola. Prepara-se a criança para estar na escola, como ela é (MARTINO, 1999).

A escola tem papel fundamental para a aprendizagem e facilitando da inclusão, quer fornecendo material didático adaptados, quer oferecendo cursos aos educadores com a finalidade de conhecer novas práticas de ensino e adaptando o currículo escolar e a própria escola para atender a individualidade de cada educando. Para isto, há a necessidade de currículos apropriados e adaptados para cada necessidade, mudanças organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos diferenciados, pessoal preparado, todo um suporte pedagógico, estrutural e material.

A escola tem o dever de fornecer os serviços de apoio pedagógico especializado, ou outras alternativas encontradas, em comum acordo com a família.

A escola para ser inclusiva precisa, segundo Stainback e Stainback (1999), reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos.

Segundo Minetto (2008, p. 19):

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio. A ação pedagógica conduz o indivíduo para a vida em sociedade, produzindo cultura e usufruindo-se dela. É certo que as modificações em todos os âmbitos da sociedade afloram as desigualdades, de modo a impulsionar discussões sobre as exclusões e suas consequências e lançar a semente do descontentamento e da discriminação social, evidenciando-se a necessidade de mudanças nas políticas públicas

Aduz Facion (2008, p. 118) “não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas sim, é esta que deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico na busca pela educação na diversidade.”

Vale ainda ressaltar que, a inclusão não ocorre exclusivamente no aspecto físico, ela não se resume apenas em tirar esses sujeitos das escolas especiais e depositá-los no ensino regular. Também é necessário preocupar-se com o como toda a escola irá receber esse aluno, principalmente o professor que precisa adaptar as suas aulas, pensando em Tomazini como incluir os alunos nas atividades propostas, para que assim esses sujeitos possam sentir-se parte da sala de aula.

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe são essenciais para a efetivação da inclusão. Para formar educadores que atendam às exigências deste novo paradigma educacional faz-se necessário reformulações na estrutura curricular dos cursos de nível superior, atualmente oferecidos nas instituições educacionais e uma maior aceitação dos próprios professores em reaprender.

A formação do professor é primordial para que a inclusão ocorra com qualidade, deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola. (BRASIL, 2005a, p.21).

Conforme o capítulo VI da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº.). 9.394/96, prevê que os alunos com deficiências devem ser atendidos por professores especializados e capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOTA, 1992, p.115).

Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere aos

futuros professores, a criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar e o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz. (GOFFREDO, 1999, p.68).

No que diz respeito à formação do educador, as recomendações feitas pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), em 1980, devem ser acrescentadas:

- Ter a docência como base da sua identidade profissional;
- Dominar o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade de conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre;
- Ser capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. (GOFFREDO, 1999, p.69-70).

Cabe aqui ressaltar algumas habilidades e atribuições do professor para o trabalho com educandos portadores de necessidades especiais:

- Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo;
- Promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- Orientar as famílias para o seu desenvolvimento e a sua participação no processo educacional;
- Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
- Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
- Articular com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva;

Barbosa e Gomes (2006) afirmarem que:

> [...] Enquanto os docentes não modificarem e redimensionarem sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também alunos com necessidades educacionais especiais, o professor terá diante de si um obstáculo e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente. (BARBOSA; GOMES, 2006 p.8).

O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim. (GÓMEZ, 1992, p.103-105).

Desenvolver qualidade educacional e promover o desenvolvimento profissional de docentes para educar na diversidade, em um país com dimensões territoriais e pluralidade cultural significativas, como é o caso do Brasil, não é tarefa para poucos ou de curto prazo. Todos devemos estar conscientes de que o processo de mudança acarretará turbulências, temor, desacordos entre áreas de conhecimentos, dúvidas e inseguranças que podem nos imobilizar.

Em âmbito escolar, o profissional de Neuropsicopedagogia atuará paralelamente com a família, com intuito de realizar um trabalho de intervenção pedagógica, almejando a evolução sistêmica do mesmo, respeitando sempre as limitações de cada indivíduo. Dentro deste novo contexto educativo de inclusão, os membros da comunidade escolar percebem urgentemente a necessidade de um profissional especialista, que venha dar suporte diariamente, nas questões pedagógicas e psicológicas para promover uma aprendizagem mais eficaz e redução dos problemas educacionais nos diversos níveis de ensino.

Em suma, o neuropsicopedagogo pode atuar como clinico e institucional, contudo o víeis dessa pesquisa esteve volto para as questões escolares, e suas contribuições direcionou-se para os problemas encontrados nesse espaço/tempo cotidianamente. Raramente, as escolas do país, possuem esse profissional que auxiliem pais, professores e alunos em suas labutas. Exceto, as salas de recursos, que possuem um especialista em Educação Especial, ou que corresponde a área de maior necessidade pela demanda de alunos “laudados”, ou seja, apontados por um especialista em educação especial quando a escola possui, normalmente trabalhando com um pequeno grupo de alunos.

Ainda nesse sentido, o contexto da neuropsicopedagogia mencionado anteriormente, destaca-se a importância do respeito mútuo à cada indivíduo em âmbito escolar e de seus processos, ao considerar as condições fisiológicas, sociais, neuroanatômicas, cognitivas e emocionas. Cabe ao especialista, indicar o caminho a ser trilhado pelos alunos, o que remete identificar em cada indivíduo como seres únicos.

Mesmo, com uma dinâmica de funcionamento bastante peculiar, a aprendizagem ocorre como formas alternativas e mais pertinentes para a abordagem. Portanto, ao diagnosticar precocemente um transtorno de defasagem de aprendizagem, função prioritária do neuropsicopedagogo, esse processo remeterá aos melhores métodos de ensino a serem desenvolvidos na aquisição de informações, conhecimentos e intervenções nas crianças com transtornos e dificuldades do ato de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuropsicopedagogia é uma ciência nova na atualidade, mas seus respaldos científicos já têm um bom tempo no campo da pesquisa da mente humana. Ela é uma ciência transdisciplinar com contribuições da psicologia, psicopedagogia, pedagogia, psicanálise, neurologia, sociologia das neurociências. O profissional que atua nessa área tem como objetivo interligar a aprendizagem ao cérebro humano utilizando o mais variado mecanismo para a mediação e a concretização do saber sistematizado. (DA SILVA TAVARES, Daniel et al.)

Com esse artigo podemos conhecer mais sobre o tema neurociências e os benefícios para a criança especial através das concepções de pesquisadores e teóricos e as possíveis intervenções, iniciando desde sua abordagem histórica até o momento em que eles passam a ser incluídos no ensino regular.

Enfatizando o que é a ação da inclusão, mostrando que ela é mais complexa do que se imagina e necessita de muita dedicação de todos os envolvidos na unidade escolar. Mesmo não sendo um trabalho fácil é gratificante, pois se a inclusão for trabalhada de forma eficaz com a contribuição da família e dos demais profissionais, poderá trazer ótimos resultados as crianças autistas. (TOMAZINI, Alex Sandro. 2018.)

De acordo com Elaine, pedagoga com especialização em Neuropsicopedagogia com ênfase na educação inclusiva na escola inclusiva, o ideal é o professor não fingir que as diferenças não existem, mas trabalhar o respeito, a cooperação e a solidariedade na sala de aula. Quando o aluno é aceito e respeitado independente de suas limitações, ele passa a ter mais tranquilidade e segurança para pedir ajuda e cometer erros, onde ocorre o aprendizado.

Pode-se perceber que os professores estão buscando se aperfeiçoar nas diversas áreas do conhecimento, mas ainda com receios no que se refere a inclusão.

Consideramos a importância da pesquisa como um eixo norteador para a atuação do neuropsicopedagogo no ambiente escolar e esperamos que o estudo sirva de embasamento para outras pesquisas ou mesmo como referencial para futuras legislações que aprove a atuação do neuropsicopedagogo na instituição escolar, pois a educação é feita pela multidisciplinariedade de profissionais.

Existem diversos métodos e técnicas para trabalhar com o aluno especial, o professor poderá utilizar essas estratégias para desenvolver certas habilidades, foi dadas dicas de atividades que poderá ser de grande ajuda para superar certas dificuldades como a concentração, o desenvolvimento motor, emocional, entre outros. Assim pôde-se concluir que os métodos existem, só é necessária a dedicação e a paciência do professor para colocar esses métodos em prática. (CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. 2004.)

Portanto faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam leitores e pesquisadores de problemas de aprendizagem para que possa os possibilitá-los a entender melhor como se dá a aprendizagem de forma significativa, não é uma tarefa fácil conhecer o cérebro, influência de fatores intra e extras escolares e como podem ser trabalhados de forma a

minimizar problemas de aprendizagens no dia-a-dia da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

ARENS. Ilaide G. **A Inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino.** HIGEEA. Pag. 83-105. UFMT. 2010.

ANDRADE, Adolfo Marcos. **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: editora Atheneu, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares deSanta Catarina, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria CENESP/MEC**, Brasília, n. 69, 1986.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, maio 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

_____Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

_____. **Lei nº 12.764, Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o parágrafo 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FILHO, José Ferreira Belisário, CUNHA Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FONSECA, Vitor. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Revista Psicopedagogia, Portugal. 2014.

FOSSI, G.G. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar.** Capivari de Baixo (SC). Setembro de 2010.

MAZZOTA, M. J.S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed.,São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MIGLIORI, Regina. **Neurociências e educação**. São Paulo: editora Brasil, 2013.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial.** 2003. 7fs. **(**Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental) Unimep, 2003.

SILVA, Ana Paula Mesquita. **Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

TOMAZINI, Alex Sandro. **A NEUROCIÊNCIA E SEUS BENEFÍCIOS NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA**. Revista Valore, v. 3, n. 2, p. 557-575, 2018.

VIGOTSKY, L. S. L. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

A LEITURA COMO CONHECIMENTO

FERNANDA DANIEL DE SOUZA
Graduação em Educação Física pela Faculdade UNINOVE, 2011; Especialista em AEE pela Faculdade Itaquá, 2016; Graduação em Pedagogia pela Faculdade Corporativa CESPI, 2017 - Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física- na EMEF Professor Renato de Antônio Checchia.

RESUMO

O aluno que lê desenvolve sua expressão e capacidade de criar, inventar, relacionar, comparar, escolher, optar, ou seja, desenvolver-se de maneira global para a construção humana. Ler e escrever significa ir além da decifração de códigos, é ter a oportunidade de se tornar crítico para ser cidadão, comprometido com a realidade social. O presente estudo tem por objetivo refletir sobre a contribuição da leitura na formação dos alunos nos anos iniciais e sobre a importância da criação do hábito de ler desde os anos iniciais escolares. Através desse trabalho tenho a intenção de mostrar qual é a importância da leitura, a construção do sentido do texto, as estratégias que podem ser utilizadas pelos professores. Abordarei a questão da leitura no sentido de saber como fazer uma leitura prazerosa nos anos iniciais e qual a importância do professor fomentar a leitura e mostrar o gosto por ela.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de leitura; Escola; Estímulo; Criatividade; Leitor autônomo; Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

No momento atual, a tônica no ensino de língua está no texto. Mas muitas pessoas até conhecem os estudos que têm sido feitos nas áreas da psicolinguística e da linguística textual, mas os ignoram por não terem clareza de como colocá-los em prática em sala de aula, pois a maior preocupação nas séries iniciais é a alfabetização. No entanto, cometem outro equívoco: aluno alfabético não é aluno alfabetizado. Logo, se ele escreve e não tem autonomia para ler o que escreveu, existem lacunas em sua aprendizagem.

Mediante a isso, procura-se neste estudo de estratégias de leitura, reunir, na sua fundamentação, questões teóricas de diversas fontes sobre leitura de textos, bem como sobre outras questões relativas à textualidade, gêneros textuais, motivação e letramento, que julgo serem necessárias para poder dá consistência a essa reflexão pedagógica.

Os objetivos gerais deste estudo consistem em formar o leitor autônomo (alunos e professores das séries iniciais), através do estímulo à sensibilidade, oralidade, criatividade e criticidade, e da formação do gosto pela leitura, contribuindo para o ato de redação de textos coerentes e construção

de uma cidadania plena. Prevê na motivação da leitura nas séries iniciais a formação de leitores efetivamente comprometidos com a prática social.

DESENVOLVIMENTO

A LEITURA COMO CONHECIMENTO

O QUE É LEITURA?

O conceito de leitura está geralmente restrito à decodificação da escrita. A atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê.

De acordo com Freire (1984), aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ele acredita que primeiro há a leitura do mundo e depois a leitura das palavras, que pode ser entendido como a relação estabelecida entre o texto lido com o contexto do aluno, que em uma forma ativa interage, construindo o seu significado.

Segundo Kleiman (2008), a leitura precisa permitir que o leitor aprenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos. Leitura, em Aurélio é: 1. ato ou efeito de ler; 2. Arte ou hábito de ler; 3.aquilo que se lê; 4. O que se lê, considerado em conjunto. 5. Arte de decifrar e fixar um texto de um autor, segundo determinado critério".(AURÉLIO,1988, p.390)

Martins (2003) ressalta, que o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Mas será realmente que a leitura é apenas decifrar signos e palavras?

Se entendemos a leitura dessa forma, como uma atividade de decifração das ideias de um autor, não estará sendo levado em conta as considerações e experiências, o pré conhecimento já adquirido pela criança, a sua análise e interpretação, e ela seria vista como uma decodificadora de uma única mensagem contida no texto.

Assim, um indivíduo pode ser considerado leitor quando passa a compreender o que lê. Ler é antes de tudo compreender, por isso não basta decodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado.

Como afirma Koch:

> Em decorrência, postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de origem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, como o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa, da construção do sentido (KOCH,2006, p.7).

De acordo com Freire (1989), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer.

Souza (1997) afirma que leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

A concepção de leitura precisa ser atualizada, não pode prevalecer a pedagogia do sacrifício, da obrigação, ou seja, a leitura não pode ser vista como um processo governado por regras e sim como um processo estratégico de atribuição de sentido ao texto, pois o texto só será compreendido e prazeroso quando o aluno perceber a relação entre o texto e o contexto.

Como diria Smith (1978, apud Kato, 1885), leitura é um processo , no qual o leitor participa com uma aptidão, que não depende, basicamente, de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-los. (1978, apud Kato, 1885)

Ler é uma experiência individual, o processo mais amplo da leitura visa construir significados para o texto em todos os aspectos emocionais, sociais, gramaticais, políticos, culturais, raciais, entre outros presentes em uma determinada sociedade.

A criança só alcança o seu sucesso na escola quando o verdadeiro processo da leitura for compreendido e empregado, de forma adequada pelo seu educador. Por isso se torna indispensável que desde os anos iniciais escolares, o nome próprio, de familiares e colegas, textos de diferentes portadores e gêneros, frases, palavras, sílabas e letras, façam parte da rotina escolar e estes sejam trabalhados de forma a atribuir sentido para a criança, pois é a partir deste processo que ela poderá criar o interesse pela leitura de forma estimulante e fascinadora.

O MUNDO DA LEITURA

POR QUE LEMOS TÃO POUCO?

Segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL), cada brasileiro lê pouco mais de dois livros por ano. Na Inglaterra, estima-se que a média seja 4,9; nos Estados Unidos é de 5,1. Outro dado preocupante: por aqui, o tempo médio dedicado à leitura não passa de 5,5 horas por semana, enquanto

na Índia – um país em desenvolvimento cuja situação econômica é semelhante à do Brasil – a média é quase o dobro, de dez horas semanais. Por que lemos tão pouco? Há várias respostas, a começar pelo desconcertante grau de analfabetismo funcional.

O indicador Nacional de Analfabetismo funcional (Inaf), divulgado no início de 2008 pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, revela que apenas 28% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos têm domínio pleno da leitura e da escrita – ou seja, conseguem ler textos longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar dados e identificar fontes. Entre os 72% restantes, as habilidades de leitura e escrita são rudimentares ou básicas, limitando-se à compreensão de títulos, frases e textos curtos.

Outro fator que ajuda a explicar os índices precários de leitura no Brasil: até o final de 2007, 80 municípios de todo o país – cerca de 7% do total – simplesmente não contavam com uma biblioteca pública sequer. A situação já foi bem pior: em 2003, eram 1173 as cidades sem esse serviço. No entanto, construir bibliotecas Brasil afora e enchê-las de livros não significa resolver o problema. É preciso prepará-las para atingir seus objetivos, entre os quais destacam-se o de incentivar a leitura entre crianças, jovens e adultos. “Nos últimos 15 anos, passamos a encontrar livros em maior quantidade nas bibliotecas”, afirma Elizabeth Serra, secretária geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive.

A leitura é construída de experiências únicas basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de um conjunto de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade.

Cada leitor possui uma experiência, cotidiana e pessoal, tornando a leitura única, incapaz de se repetir, e este é o seu grande encanto. Através destes recursos fabulosos, conseguimos o total domínio da palavra, traçando ideias e conhecimentos, sendo possível entender o mundo que nos cerca, nos transformamos e, ao nos transformar, abrimos nossas mentes para o desconhecido, passando assim a construir um mundo melhor para cada um de nós. Podemos ressaltar que a leitura não se constitui em um ato solitário, nem em atividades individuais, o leitor é sempre parte de um grupo social, certamente carregará para esse grupo elementos de sua leitura, do mesmo modo que a leitura trará vivências oriundas do social, de sua experiência prévia e individual do mundo e da vida. Ao ler um texto ou um livro, interagimos não propriamente com o texto, mas com os leitores virtuais, que são constituídos no próprio ato da escrita. O autor os cria em seus textos e o leitor real, lê o texto e dele se apropria. O texto passa assim a exercer uma mediação entre sujeitos, tendo a influência de estabelecer relações entre os leitores reais ou virtuais. O conceito de leitura na maior parte das vezes está relacionado com a decifração dos códigos linguísticos e sua aprendizagem. No entanto, não podemos deixar de levar em consideração o processo de formação social deste indivíduo, suas capacidades, sua cultura política e social. Martins define de uma forma bem simples e objetiva o que é ler, mostrando que este ato não é simplesmente um aprendizado qualquer, e sim uma conquista de autonomia, que permite a ampliação dos nossos horizontes. O leitor passa a entender melhor o seu universo, rompendo assim as barreiras, deixando a passividade de lado,

encarando melhor a face da realidade.

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Dentro de toda uma sociedade, de uma cultura, não podemos nos esquecer, que a peça fundamental de todo este processo, primeiramente, somos nós. Ler também faz parte de um contexto pessoal. Temos que valorizá-lo para podermos ir além. Sartre, em seu relato autobiográfico, mostra uma perspectiva mais realista, porém não menos interessante sobre a inicialização da leitura, em que nos mostra que ler está além das letras impressas no papel. Em sua obra nos fala como foram suas primeiras experiências com a leitura, sendo o seu primeiro livro intitulado: "Tribulações de um chinês na China".

> [...] transportei-me para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava a história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas (...) fiz com que me surpreendessem _, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como catecúmeno; ia a ponto de dar a mim mesmo aulas particulares; eu montava na minha cama de armar com o Sem família de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler.4 (p.15) "

O simples ato de ler passou a ser uma fantástica aventura, onde as barreiras do mundo não passavam de meras casualidades para ele. Sartre passou a enxergar os livros, o ato de ler, com outros olhos, mostrando-nos que a leitura vai além de todas as nossas perspectivas, se nos deixarmos envolver por ela. A curiosidade passa a ser a necessidade de alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar ao leitor o conhecimento de si mesmo através da maneira que lê e encara o mundo. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance, não só o compreenderemos, aprenderemos a conviver melhor, mas até modificá-lo à medida que incorporamos as experiências vividas em uma leitura. Eu iria escutá-las, encher-me-ia de discursos cerimoniosos e saberia tudo. Deixavam-me vagabundear pela biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela quem me fez... nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era um mundo colhido no espelho; tinha a infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. Eu me lançava às incríveis aventuras: era preciso escalar cadeiras, as mesas, com o risco de provocar avalanches que me teria sepultado. (FREIRE, P. Como e quando começamos a ler, 1994, p.16)

Paulo Freire afirma que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Sartre e Burroughts nos indicam que o conhecimento da língua não é suficiente para se efetivar a leitura, é necessário algo mais. Precisamos adquiri-la, a partir de situações comuns que se interpõem em nosso dia-a-dia, ou seja, devemos nos abrir para compreender não só o mundo da leitura, mas também a sociedade em que vivemos, pois sem o encontro destes dois ingredientes nosso processo de leitura nunca estará completo, pois o verdadeiro leitor nunca é passivo diante

do texto; ao contrário, ele é o responsável direto dos sentidos que imprime a esse texto.

O ATO DE LER

Embora se deva levar em conta que seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado às condições de interação internas e subjetivas a das externas e objetivas, pois elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura (Martins. 2003). O ato de ler é bem mais que a definição da palavra propriamente dita, é entender, é interpretar, é debater, é comparar, é influenciar e ser influenciado, é propagar e é sentir o que o escritor tenta, através da escrita, demonstrar o que quer, o que sabe, o que pensa, o que imagina.

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta. A preocupação com a leitura esteve sempre muito presente por se tratar de um instrumento essencial em nossa sociedade.

A leitura está presente em nossas vidas de forma muito intensa, ela está relacionada a muitas de nossas atividades, no trabalho, lazer ou mesmo em nossa rotina, como fazer compras ou ler um bilhete.

Lemos jornais para nos informar sobre o mundo à nossa volta, rótulos de produtos para identificar seus ingredientes e prazos de validade, lemos manuais para poder saber utilizar algum produto, lemos e-mails para interagir com as pessoas, lemos romances e contos para nos distrair.

Conforme define Carleti (2007), a leitura é o meio mais importante para a aquisição de saberes na formação de um cidadão crítico para atuar na sociedade.

O ato de ler é uma forma exemplar de aprendizagem:

> Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo é um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETI, 2007, p.2).

A leitura é um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, permite ampliar conhecimentos e adquirir novos conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise e a crítica de textos e a síntese de estudos realizados. É algo crucial para a aprendizagem do ser humano, pois é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Com a leitura, o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser. Assim os seus horizontes são ampliados.

A comunicação também adquire maior fluência através da prática da leitura. De acordo com Cardoso e Pelozo (2007), a leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo e a criatividade e deve fazer parte do cotidiano. Os primeiros contatos do indivíduo com a leitura são de fundamental

importância para suas percepções futuras, pois interferem na formação de um ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis resoluções para os problemas sofridos pela sociedade a qual se pertence. Sendo assim, a reflexão sobre o ensino e incentivo da leitura é indispensável nos dias de hoje.

Um detalhe, afirma Kriegl (2002) é que ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

Para Bamberger (1987, p. 92) o desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas.

O desenvolvimento da leitura de uma criança depende diretamente do meio em que ela está inserida (escola, comunidade), as crianças aprendem pelo exemplo, por isso pais e professores que leem, transferem para os filhos e alunos o gosto pela leitura.

O hábito de ler, muitas vezes, também pode ser iniciado na escola, a qual tem a função de desenvolver o estímulo à leitura, a busca pelo saber oferecendo meios que venham a seduzir o aluno para um despertar do desejo de conhecer.

Cardoso e Pelozo (2007) afirmam que nos primeiros anos de escolarização o discente precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autônomo e criativo.

É certo que nesse processo do aprendizado da leitura é necessário alguma orientação, instruções que auxiliem o aluno e não que o confundam. O aprendizado da leitura pode tornar-se difícil, inacessível à criança, quando o professor não dá a importância.

Muitos autores acreditam que o aprendizado da leitura se adquire através da prática, ou seja, para uma criança aprender a ler é preciso ler. Nessa etapa da vida da criança a intervenção do professor competente é importante pois facilita a aquisição mais rápida e prazerosa da prática da leitura.

O aprendizado da leitura é um processo gradativo, o aluno deve dar um passo de cada vez para que ele consiga ler textos mais complexos. Destaco aqui, que a melhor maneira de facilitar esse processo de aprendizagem da leitura, é a escolha dos textos a serem aplicados, pois é através deles que a criança garante a compreensão das informações e constrói novos sentidos.

A LEITURA COMO CONHECIMENTO

A leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto, o tema, o autor, a linguagem, a língua, e o gênero textual. Neste processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. Em se tratando de leitura, outro aspecto a

considerar é o “gosto de ler”, que se aprende , em situações de interação com outros leitores, da seleção do que se lê, para que se lê e do como se lê.

O gosto pela leitura deve ser iniciado desde cedo, quanto mais cedo se iniciar a criança no mundo da leitura, mais cedo ela gostará de ler.

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Escola. Espera-se que, dos anos iniciais ao final da etapa do ensino fundamental, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área.

A leitura é um processo de compreensão para o leitor, exige novas habilidades da criança e apresenta novos desafios. Solé (1998) afirma que “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à compreensão do texto”, (p.116). Por isso, aprender a ler é complexo e difícil para todas as crianças, sendo que umas têm mais dificuldades do que outras para lerem e compreenderem.

Devido aos altos índices de analfabetos no Brasil, foram criados diversos programas como: PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), o PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), e campanhas como “Tempo de Leitura” e “Literatura em Minha casa”, porém não tem surtido efeito. Estas iniciativas mostram algo em comum: a utilização de textos literários e a proposta para o uso de diversos tipos de textos nas ações voltadas à leitura.

Para que haja uma educação de qualidade é fundamental a boa formação de docentes, é indispensável que os professores sejam leitores , bem informados , para a prática de leitura na sala de aula. Conforme Nóbrega, outro problema é que nem sempre o professor tem recursos necessários para realizar atividade de práticas de leitura, ou às vezes não sabe como implementá-las.

Temos que saber intervir nas propostas de textos das crianças, devemos ser pesquisadores para sermos bons mediadores na nossa docência , pois há tanto a possibilidade de os alunos não desenvolverem um texto bom por falta de leitura quanto por estarem começando a ler. O docente tem que saber distinguir e intervir nestes momentos de dificuldades de leitura , para que possa atingir uma aprendizagem significativa.

As crianças não gostam daquilo que é difícil, nem daquilo que para elas não faz sentido algum. Por isso os professores devem dar sentidos à leitura, e mostrar onde a leitura pode ser importante na vida do educando, fazendo assim de uma atividade tortuosa uma atividade divertida e prazerosa.

Atualmente, ao longo da etapa fundamental, dedicam-se várias horas por semana à linguagem, em que se situa uma parte importante do trabalho da leitura (em geral, costuma-se ter um horário de biblioteca nas escolas, rotinas de professores, tanto na sala de aula como nos aposentos destinados a esse objetivo). Além disso, as linguagem oral e escrita encontram-se , também, presentes em diferentes atividades das demais áreas que constituem o currículo escolar. Dessa forma, a linguagem é trabalhada continuamente.

Mediante a todo esse processo devemos nos questionar o porquê lemos tão pouco?

Segundo pesquisas realizadas pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), cada brasileiro lê em média dois livros por ano. Um fator que pode estar influenciando para que haja índices elevados de analfabetismo funcional no país.

De acordo com Soares (2003, p.3), para o aluno desenvolver o gosto pela leitura é “preciso compreender, apreciar e avaliar”, lembrando que essa responsabilidade não é apenas do professor de português, pois em todas as áreas usamos a leitura e a interpretação de texto. É essencial formar crianças leitoras , capazes de compreenderem a leitura que fazem , assim como de escreverem seus próprios textos, pois a participação no contexto social depende de suas visões sobre o mundo, seus valores, conhecimentos, reflexões; de uma visão crítica.

Para Lajolo:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e dono da própria vontade, de entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (1985, p. 51)

Assim, ler é produzir sentido, é estar contextualizado no texto, interpretando-o e atribuindo-lhe algum significado. O professor deve ser o principal mediador a fim de instigar as crianças a procurarem respostas para as suas próprias indagações, apresentando os livros como possíveis fontes de sabedoria e até mesmo de novas indagações O desafio é encontrar mecanismos que atraiam as crianças . Uma vez que na infância elas estão descobrindo o mundo, é fundamental que envolvam fantasias e descobertas. A escola deve implementar a leitura nas séries iniciais, motivando as crianças a uma nova concepção sobre o hábito da leitura, usando esta como algo agradável, como lazer e não apenas como fonte de informação. A Literatura não precisa estar associada somente aos livros de literatura e didáticos, o professor pode recorrer a textos que se aproximem mais da realidade da criança e/ou que possuam uma linguagem mais coloquial, por exemplo, utilizando gibis, músicas e poesias. Estratégia para despertar na criança o prazer pela literatura e levá-los a refletir. Sendo a infância uma fase de evolução e formação do ser, e considerando que ao longo da história notou-se que quanto mais cedo a criança inicia sua aprendizagem, mais cedo ela alcança bons resultados, percebe-se a necessidade de despertar esta para o mundo da leitura, ainda nas suas fases iniciais.

Portanto, a escola tem a tarefa de assegurar às crianças o aprendizado da leitura, com diversidade de materiais, com conteúdos ricos, para que formem crianças leitoras, entendendo a prática da leitura como processo de descobertas. Conforme Freire (2005. p. 11) “(...) O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita”. Podemos dizer que a escrita não se resultará de uma simples cópia de um texto, mas um processo de construção pessoal, ou seja, as crianças reinventam a escrita se elas tiverem uma motivação para serem pesquisadores, acima de tudo ensinaremos a elas cultivar e criar uma autonomia para serem próprios autores de seus textos. Em outras palavras, a leitura deve ser feita de forma concreta, ou seja, tenha significado com o real do leitor que deixará de ser objeto da leitura para se tornar o sujeito ativo na construção do significado.

Segundo Freire (2005. p.11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Por isso, nós como educadores exercemos um papel primordial na formação de novos leitores que são capacitados

cada um em sua escala de experiências próprias e únicas. Percebemos que temos que buscar meios, formas e intervenções que nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades de todos e de cada um dos alunos, para perseguirmos uma aprendizagem significativa, não podemos considerá-la acabada, pois sempre existe a possibilidade de ampliar o conhecimento. É necessário que os professores acreditem que a função social do ensino na leitura é dar instrumentos para que o aluno possa seguir na sociedade com competência e habilidade. Daí a importância em propiciar a leitura e a literatura de modo a permitir ao aluno criar e recriar o universo de possibilidades que o texto literário oferece. Pode-se dizer que a escola tem a oportunidade de estimular o gosto pela leitura quando consegue promover de maneira lúdica o encontro da criança com o trabalho. A esse respeito Zilberman (2003, p. 16) descreve 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."

A literatura nos possibilita aprender, a sentirmos as mais diversas emoções. É um meio pelo qual desenvolvemos a imaginação e o raciocínio. Portanto, todos deveriam assumir um compromisso para a formação de bons leitores.

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

Souza (1992) afirma:

> Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sobre as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (p. 22).

É preciso muita reflexão e discussão para que se possa relacionar um texto a outros e à própria vida. Mesmo antes de saber ler, há uma série de conhecimentos que a pessoa aprende sobre leitura, só por viver com outras pessoas que leem. Identificar cartazes de rua, rótulos de produtos, marcas de brinquedos. Muitas crianças, por não conviverem com leitores, demoram a perceber o significado e a função social da escrita.

É nesta direção que a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que se diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos e isso só se consegue com muitas e diferentes experiências de leitura. Outro aspecto do ensino e aprendizagem da leitura é que ela é matéria prima para se escrever, uma vez que fornece, para o autor, conhecimentos sobre os contextos de produção de textos, sobre os assuntos e os temas, sobre os elementos textuais e linguísticos do texto escrito. As dimensões socio discursiva, o desenvolvimento de estratégias de leitura e as relações entre leitura e análise linguísticas são aspectos relevantes para o desenvolvimento integral desta aprendizagem. E é claro também, que estes são temas que precisam estar claros para o professor, pois para o aluno essas nomenclaturas não fazem diferença neste momento.

Segundo Martins (1989), o ato de ler é considerado ''um processo de compreensão de ex-

pressões formais e simbólicas, por meio de qualquer linguagem''.

A escola torna-se fator fundamental na aquisição do hábito da leitura e formação do leitor, pois mesmo com suas limitações, ela é o espaço destinado ao aprendizado da leitura. Apesar de todos os problemas funcionais e estruturais, é na escola que as crianças aprendem a ler. Muitas têm no ambiente escolar, o primeiro (e, às vezes, o único) contato com a literatura.

Disponibilizar diferentes gêneros textuais é importante para que o aluno produza novas ideias e que possa interpretá-las. Os textos devem ser inteligentes, interessantes e cheios de emoção, itens que agradam a qualquer idade, e devem ser lidos pelo professor antes de serem indicados para os alunos. Todas as disciplinas têm o compromisso de ensinar a utilizar textos, de que fazem uso. Sendo os professores os grandes incentivadores da leitura e selecionadores dos textos que serão utilizados durante as aulas.

Conforme Kaufman (1995, p.45), "para selecionar um texto, é necessário ter consciência de que os materiais devem estar relacionados à série correspondente".

Assim , fica claro que a escola, por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. Vargas (1993. p.5) afirma que:

> "Ler significará para sempre o ato de compreender, estabelecer relações inicialmente individuais com cada objeto ou ser que nomeia, ampliando-as mais tarde. Ao fazê-lo, descobre a função desse objeto no contexto onde está inserido. E quanto maior o número de relações estabelecidas, mais importância adquire, maior riqueza lhe oferecerá o objeto da leitura, o livro, ou similar e a realidade que lhe deu a origem".

Um dos momentos inesquecíveis da vida de qualquer criança é quando, pela primeira vez, ela junta uma letrinha, mais outra, e várias delas e começa a ler! É uma conquista tão importante que será usufruída pelo resto de sua vida e abrirá, a cada dia, uma nova etapa para o mundo. A escola é um dos espaços de aprendizagem, no seu entorno existem trilhas pedagógicas nas quais o aluno encontra seu caminho. Considerando que o ser humano é um ser holístico, a escola deve promover a formação integral do aluno na leitura e aprendizagem da escrita.

Entende-se que a leitura é um dos caminhos de inserção no mundo e da satisfação de necessidades do ser humano. No entanto, muitos professores desconhecem a importância da leitura e da literatura, por ignorar seu valor e/ou por falta de informação. A prática educativa com a literatura nas séries iniciais do ensino fundamental quase sempre se resume em textos repetitivos, seguidos por cópias e exercícios dirigidos e mecânicos, onde o espaço para reflexão e compreensão sobre si e sobre o mundo raramente encontra lugar. Não podemos nos referir à leitura como um ato mecânico sem a preocupação de buscar significados. Desse modo, é necessário que dentro do ambiente escolar o professor faça a mediação, para que assim sejam criadas situações onde o aluno seja capaz de realizar sua própria leitura, concordando ou discordando, fazendo uma leitura crítica do que lhe foi apresentado.

Hoje se percebe também que quando bem utilizado no ambiente escolar, o trabalho de literatura pode contribuir ainda para o desenvolvimento pessoal, intelectual, conduzindo a criança ao mundo da escrita. Dessa forma, a literatura tem sua importância na escola e, é preciso que alguém ensine

o aluno a desenvolver sua sensibilidade e a lançar novos olhares sobre os sistemas simbólicos. O olhar apurado, aprendido, faz um novo sujeito, que questiona, indaga, descobre, inventa, compara, transforma, aprende, ensina. Por isso a análise comparativa de textos se faz tão fecunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança em formação precisa de uma referência para se tornar um leitor. Nesse sentido o papel do professor é de fundamental importância. Através do professor o aluno descobrirá que o livro e a leitura são ferramentas de acesso à informação e ao mundo. Como consequência, ele terá recursos primordiais para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O professor é aquele que leva o aluno a se apropriar do conhecimento, através dos conteúdos. Ele transmite os conhecimentos científicos, clássicos, curriculares e o aluno apropria-se dos conhecimentos numa relação de interação com o professor, com os conteúdos, com os colegas e com os conhecimentos prévios que ele também traz. O conteúdo ativa o pensamento que amplia o desenvolvimento psicológico do aluno, que deve conhecer o meio e coletivamente buscar uma transformação da realidade, produzindo cultura. O professor, então, constrói mentes que evoluem e modificam o mundo.

A leitura como grande instrumento facilitador da aprendizagem precisa ganhar lugar de destaque nas escolas. Os anos iniciais escolares deixam marcas profundas nos alunos. Paulo Freire (1989) em “A importância do ato de ler” trabalha a temática da leitura, discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização, reforçando que a alfabetização demanda esforços no sentido de compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações do contexto de quem fala, lê e escreve, a relação entre leitura de mundo e leitura de palavra. É preciso uma maior conscientização por parte de alguns educadores. O interesse em ler e o consequente envolvimento em leituras, além do exigido pelo professor, são muitas vezes considerados como algo intrínseco ao aluno, dependendo exclusivamente de suas motivações internas e de sua boa vontade. Daí a importância desta pesquisa em propor uma reflexão sobre as questões relacionadas à leitura, destacando a importância do estímulo à essa nos anos iniciais do Ensino, visto que, ainda hoje, há uma grande defasagem de leitores comprometidos e estimulados nas salas de aula. Geralmente, a escola responsabiliza o aluno e suas condições familiares pela falta de interesse e não assume como sua a tarefa de incentivar o exercício da leitura. Nesse sentido, torna-se pertinente discutir algumas condições importantes que precisam ser garantidas para cultivar a motivação dos alunos pela leitura.

A leitura também é uma das melhores estratégias para aprimorar a habilidade comunicativa considerando que ler é uma forma de estarmos em contato com a norma culta da língua, praticando a gramática correta e enriquecendo o vocabulário. Aliás, ao longo da história da humanidade, o hábito de ler representa um sinal distintivo, de dignidade e saber. Não é por acaso que muitas pessoas se deixam fotografar tendo um livro nas mãos. Mesmo no mundo de hoje, informatizado, invadido por imagens, a leitura ocupa um lugar de destaque, pois está associada ao desenvolvimento pessoal e ao status intelectual.

As estratégias de compreensão e de interpretação representam a possibilidade de proporcionar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica, embora consciente das dificuldades inerentes ao processo, mas certos da capacidade de transformação nele contida. A preocupação com a construção do sentido de texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o professor assumir uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa, pois é essencial que o professor esteja preparado para ensinar a ler e que práticas instrucionais efetivas na área da leitura sejam identificadas e amplamente utilizadas. Trabalhando desta forma, podemos acreditar na pedagogia da compreensão dos mecanismos constitutivos do sentido do texto e possamos formar usuários proficientes da língua, que encontram razões para estudar, que se sintam seguros para escrever ou falar e para gostar de ler. Ressalta-se aqui, também, a necessidade percebida de uma atuação conjunta entre a escola e a família, uma vez que a competência em leitura é influenciada por fatores motivacionais, cognitivos e contextuais como os familiares e escolares. Que os alunos, quando motivados, podem desenvolver, de forma autônoma, atividades de oralidade, de leitura e de escrita, com criticidade e prazer. As estratégias observadas aqui neste trabalho ajudam os alunos na construção de sentido do texto e deverão ajudá-los em qualquer outra situação e com quaisquer outros textos. Portanto com as estratégias de leitura o aluno passará a participar com mais frequência das aulas e com mais interesse em dar sua opinião oralmente e por escrito, além de buscar argumentos para fundamentar seu ponto de vista neste processo, embora o aluno seja o protagonista, o professor como mediador também terá um papel de destaque na formação de um bom leitor.

Nesse processo é muito importante o papel da família o dever de possibilitar a interação da criança com os mais diversos contextos de leitura, em situações significativas e diferenciadas do cotidiano. Mudanças na postura do professor em relação à valorização da leitura em sala de aula são extremamente necessárias. Sabe-se que as fragilidades no processo de aprendizagem da leitura, não se manifestam em uma tarefa tão fácil com resultados imediatos. Mesmo assim, faz-se necessário que os profissionais de educação se adaptem a novas práticas, tornando-as paulatinas e permanentemente inseridas na sua prática pedagógica.

Outra ação importante, a implementação de projetos que viabilizem o diagnóstico do contexto sócio escolar das localidades no entorno à prática político-pedagógica; a realização de ações de formação e estímulo à prática de leitura do professor, a colaboração entre a família e escola, que, proporcionem efetivamente o envolvimento dos pais na vida escolar do aluno e contribuir para a proficiência em leitura por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo**. São Paulo: FDT, 2000.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002. FREIRE, Paulo. A pedagogia da autonomia. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 1996, p.17

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,** 1998

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 2000

Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - **Cursos Online** : Mais de 1000 cursos online com certificado

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/58167/a-importancia-da-leitura-nas-series-iniciais#!3#ixzz3r75HM2sw

FREIRE, P. **Como e quando começamos a ler**.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação.** São Paulo: Scipione, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Tradução: Bruno Charles Magne, Porto Alegre: Artmed, 1994. _____. **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 9° ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, M. **O texto não é pretexto**. Em: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 51-62.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Eduardo. **O x da Questão**. Nova Escola, São Paulo: Abril, ano 2008, n° 018, p.16, Abr. 2008.

MAIA, Rita Maria de Abreu. **Leitura e conhecimento**. Vértices, a. 1, n. 2, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PAULA, Elaine de; PAULA, Giovani de; SILVEIRA, José Luiz. (2009). **A Importância da Leitura na Educação Infantil e Séries Iniciais como Instrumento de Informação, Aprendizagem e Lazer**.

Pereira, Izaides (2007). **A importância da leitura nas séries iniciais**. http://www.webartigos.com/articles/3046/1/p.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Fundação Victor Civita**, março 1989 e agosto 1990.

REVISTA VEJA. **Fundação Victor Civita**, agosto de 2004. SILVA, Ezequiel Teodoro. Elementos da pedagogia da leitura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda Becker. **O que é Letramento**. Diário do Grande ABC, São Paulo, 29 de Agosto de 2003, Diário na Escola, p. 3.

SOLÉ I. (1998). **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam.** Bauru: USC, 1992.

VYGOTSKY, L. S.**A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA E A ARTE DE SE CONTAR HISTÓRIA

FERNANDA DE MACEDO CANTANTE
Graduada em Pedagogia; Professora na Rede Pública de São Paulo.

RESUMO

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

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Narrador; Imaginação; Fantasia.

INTRODUÇÃO

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

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

Tem quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e

com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Essas ações, de certo modo, já fazem parte das estratégias para a formação do leitor. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético.

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

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

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

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

O primeiro contato com as obras literárias não exige o domínio do código escrito, já que a criança pode interagir com a história e interpretá-la mesmo por meio das suas ilustrações. A história, dentro de seu mundo imaginário, trata de relações e situações reais, que a criança não pode entender sozinha. Nesse contexto, a Contação de Histórias oferece ao leitor, além do caráter estético, o caráter pedagógico, possibilitando a ele, o desdobramento de suas capacidades intelectuais, sem que para isso precise montar e desmontar palavras e decodificar símbolos. Esta aquisição de conhecimento pode dar-se por meio da audição, ou seja, ao passo que ouve uma história, uma música, uma poesia, ou pela leitura, quando já está apto a fazê-la. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao escolher uma história para ser contado, o mediador precisa fazer um convívio com a história, ou seja: “Conviver com a história significa passear por seus cenários e em companhia de suas imagens” (Ribeiro 2001, p75) e assim, terá a oportunidade de conhecer a história e imaginar livremente os enredos e seus personagens antes de contar a fim de instigar e contribuir para o desenvolvimento da imaginação e oralidade da criança.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

emoções dizendo:

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

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

Na arte de contar histórias exige do mediador certa postura diante das histórias, atitudes essas que poderá proporcionar aos seus ouvintes um crescimento pessoal em relação às histórias e o gosto pela leitura ou tornar mais difícil o caminho pelas palavras causando no futuro dos seus alunos as dificuldades em lidar com a construção dos seus próprios textos pela falta da leitura. Assim, dentro desta perspectiva, o papel do professor mediador é analisado a seguir de modo a sugeri um crescimento pessoal e profissional desse educador.

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

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

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

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

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

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

formação de leitores críticos. Nessa nova perspectiva, Weschenfelder (2003) ensina que:

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

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

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

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

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

A tradição oral está se atualizando por meio do corpo e voz de novos contadores de histórias. O Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura – da Universidade de Passo Fundo realizam práticas leitoras voltadas aos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, valendo-se da linguagem oral por meio da contação de histórias para estimular a leitura de forma multimídia, promovendo vivências em mundos de encantamento, mediadas pela interação entre narradores e ouvintes. Conforme Rosing, Leite e Nickhorn (2010, p. 10):

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

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

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

> de hospitais, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas livrarias, nos sindicatos, nas igrejas e nas ONGs (WESCHENFELDER; BURLAMAQUE, 2009, p. 130).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução elementar no século XIX.** In: LOPES, (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135□150.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: SEU PAPEL EM RELAÇÃO ÀS MUDANÇAS NO CONHECIMENTO E TRANSFORMAÇÃO DOS SUJEITOS

FERNANDA DEMITRIO MARTIN
Graduação em Educação Física (2007), FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André.

RESUMO

O presente artigo pretende abordar as diferentes atribuições do educador frente aos desafios da contemporaneidade, traçando o perfil deste professor, de forma a ser flexível e dinâmico, e para que esteja preparado para utilizar a tecnologia a seu favor e em benefício da aprendizagem, buscando que o planejamento e execução de suas aulas levem em consideração a realidade e permita a participação do educando, como protagonista de seu aprendizado. Na busca de um bom desempenho, este educador precisa estar aberto aos desafios da atualidade, trazendo inovação, buscando o diálogo e descobrindo as novidades junto com os alunos, sempre levando em consideração os interesses destes. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, com o referencial teórico baseado em Faria (2014), Moran (2007) e Rodriguez (2008). Diante dessa realidade, foi possível notar que a escola e o professor de hoje têm o desafio de compreender que as tecnologias devem perpassar os processos educacionais, já que o aluno de hoje é um “sujeito digital”, que já “nasce” em um mundo totalmente tecnológico, um mundo digital! E o professor precisa ter consciência de que mundo é este para o qual está ensinando? Para que aluno? Usando que ferramentas? Essas perguntas devem permear nossas ações e reflexões do cotidiano, para que possamos transformar, reinventar com novas estratégias e possibilidades, dar visibilidade a sala de aula, fazendo dessa, um espaço vivo, atual, privilegiado, espaço de construção do saber e construção de cidadania, de trocas afetivas, esse é o grande desafio do professor/educador, é o desafio de “disponibilizar” novas formas de conteúdos e para assim transformar os espaços e as pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Professor; Contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as discussões acerca do papel do educador frente às necessidades da contemporaneidade é um assunto que permeia o nosso cotidiano na educação, já que, em decorrência às mudanças trazidas pela sociedade contemporânea, muda-se também a concepção acerca do papel do professor e sobre o seu modelo de trabalho, que surgem por meio dos canais de comunicação, tecnologia e informação, que trazem novos desafios à escola e aos docentes.

Assim, a função docente norteia-se pelos desafios da própria profissão, do cotidiano da atu-

ação docente, de sua rotina com alunos e comunidade, e da dimensão que ela ocupa é circundada pelo desenvolvimento educacional e social. Dentre os desafios enfrentados podemos identificar que o professor por tantas vezes necessita trabalhar como articulador em situações advindas das limitações e complexidades que surgem em seu cotidiano.

Após o século XX, os avanços tecnológicos popularizaram o acesso à informação, modificando a maneira como vivemos e, consequentemente, a maneira como aprendemos. A nossa sociedade, atualmente, está em rede; e isso provocou mudanças marcantes. A aprendizagem não é mais individual, mas sim coletiva. O conhecimento é construído em grupo e incontestavelmente está mais acessível. Diante desse contexto, surgem os seguintes questionamentos: qual o papel do professor perante as novas tecnologias aplicadas à educação? Tais recursos minimizam o valor do conteúdo transmitido pelo professor, isto é, da aula? Com que intuito essas tecnologias são utilizadas em sala de aula?

Mediante todas essas indagações, surge a principal variável da problemática: o papel/a postura do professor mudou? A realização deste estudo parte da necessidade de refletir e despertar novas reflexões sobre a conjuntura que envolve os autores do processo de ensino-aprendizagem no ambiente da sala de aula. Observamos que o educador tem o papel fundamental na transformação e interação do aluno com o meio no qual ele está inserido. Almeja-se observar como tem se modificado o olhar para a função do profissional docente em face das transformações sociais, das evoluções tecnológicas e das necessidades da comunidade escolar. Assim, esse trabalho de pesquisa é relevante porque contribui para ampliarmos nosso olhar para as práticas e desafios do professor na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO

O PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

A educação de uma forma geral, mais especificamente as figuras que a constituem (professor, aluno, família, etc.), está sendo modificada ao longo dos anos, desde o que diz respeito a normas e valores, até questões mais didáticas, como os métodos e os recursos de ensino. A contemporaneidade impulsionou uma nova forma de ensinar e de aprender. Ser professor atualmente exige o domínio de novas metodologias, técnicas e instrumentos.

O crescente avanço tecnológico tem desencadeado a “sociedade da informação”. Logo, participando de um processo evolutivo, acredita-se que os sujeitos inseridos em tal sociedade tiveram seus estilos de vida modificados, em função das alterações econômicas, sociais, políticas e culturais apontadas pela globalização. Diante dessa realidade, tratando-se de educação, surge uma indagação: o papel/a postura do professor mudou? Discutindo a respeito da postura do professor na contemporaneidade, inclui-se uma nova forma de ensinar e de aprender.

O educador precisa ensinar ao educando que educação de fato precisa ser lapidada e não é

algo pura e simplesmente baseado nos conteúdos aplicados de acordo com a demanda curricular, ou seja, a educação formal não está resumida apenas entre quatro paredes, quadro, livros didáticos e professor, mas sim baseada na constante busca pelo novo, pois o que se pretende é que os alunos devem ser sujeitos ativos, que se comunicam, que pesquisam e que futuramente se tornem sujeitos éticos e críticos, diante de uma sociedade complexa, pois a educação escolar é como a parte de um todo que prepara o aluno a conviver em meio social.

Em consonância com Faria (2014, p. 61), isso implica dizer que o professor passa da escola centrada nos conhecimentos, onde o Mestre tem domínio absoluto do que está propondo, para uma visão de professor que, ao construir o conhecimento junto com seus alunos, questiona, duvida, enfrenta conflitos, contradições e divergências, enriquecendo tais ações pelo apoio na tecnologia. É importante ressaltar que subjacente às atitudes do professor, está a sua formação, pois é a partir da apreensão de conhecimentos teórico-práticos disseminados no processo de formação para o exercício do magistério que o professor fundamenta suas ações, enquanto profissional crítico atuante na sala de aula.

Conforme Moran (2007), educar em uma sociedade que sofre mudanças rápidas e profundas nos obriga a reaprender a forma de ensinar e a de aprender. Pode-se afirmar que houve uma transformação da figura/postura do professor, que antigamente era aquele que detinha o conhecimento e o transmitia de forma expositiva, tradicional.

O professor da atualidade continua tendo a necessidade de dominar o conteúdo, porém, não é apenas para expor o que sabe, mas sim para, de forma diferenciada, construir conhecimento junto com seus alunos, proporcionar o diálogo e a troca de informações. É importante ressaltar que não se objetiva nesse trabalho atribuir menor valor/importância a postura, nem aos métodos, muito menos aos recursos tradicionais utilizados. Deseja-se apenas evidenciar que a realidade da sala de aula avança concomitantemente à realidade externa, ou seja, fora da escola, no meio social, por isso, a didática utilizada outrora pode não ser mais tão atrativa para os alunos, nem eficaz para o processo de ensino-aprendizagem, em função disso deve ser adaptada.

A este respeito Ferreira e Souza (2010, p. 167) se colocam: É possível utilizar os novos instrumentos tecnológicos para ensinar velhos conteúdos e ensinar novos conteúdos com velhos recursos, pois não se trata aqui de abandonar todos os recursos até hoje utilizados e substituí-los pelos mais modernos, mas extrair destes novos recursos tecnológicos todo o potencial que possuem para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dos educandos.

Retomando um pouco sobre o atual papel do professor, vale mencionar uma colocação de Alda (2012, p. 3), que trata do professor pós-moderno. O professor pós-moderno deve estar em sincronia com a contemporaneidade, saber utilizar as tecnologias em prol de um ensino mais eficiente e eficaz, trabalhar em parceria com o aluno e, além de tudo isso, ser consciente de que não é o detentor de todo o conhecimento. Vemos a necessidade de o docente ultrapassar a fundamentação técnica e fragmentada, para agir em situações novas e problemáticas, que conduzam a ações decisórias e a capacidade de iniciativa, através de uma postura flexível, permeada por uma visão sistêmica e estratégica.

Nessa perspectiva, Morin (2001, p. 21) ressalta o papel do docente frente ao uso das tecnologias de informação e comunicação de forma apropriada e contextualizada, mantendo- se sempre em constante atualização e preparação para desempenhar sua função. Verifica-se que o processo de atualização e formação docente, não se restringe ao momento da formação inicial, pois ele se prolonga por todo o trajeto profissional do docente, mediante uma relação dialética. A educação e o ambiente escolar, hoje, são decerto bem diferentes do que foi há alguns anos. A educação na atualidade apresenta demandas específicas que dialogam com a crescente globalização e interligação da sociedade.

O 'ser pedagogo' passa a significar a condução ao saber, à cultura, função transposta posteriormente ao preceptor, ao educador. Através do tempo, a escola passa a ser o local institucional do ensino e da prática pedagógica. Cabe à escola a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, concomitantemente à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 1991, p. 19).

Na verdade, o que todo educador precisa é estar disposto a buscar sempre mais; buscar novos métodos; criar; inovar; pesquisar; e nunca ceder ao comodismo. Professores críticos, reflexivos, que repensam a sua prática buscando favorecer cada vez mais a aprendizagem dos alunos, são professores bem-sucedidos, exatamente pelo fato de não encararem à docência como uma simples transmissão de conhecimento e por não se considerarem os detentores do saber no âmbito da sala de aula.

Assim, o educador contemporâneo é aquele que busca despertar no educando a autocrítica, fazendo com que o aluno aprenda a ser um sujeito ativo, expondo suas opiniões sempre que necessário, pois diante das adversidades tanto aluno quanto professor devem se adequar ao novo, tornando – se pesquisadores. Dessa forma, cabe avaliar o papel do professor contemporâneo como mediador do conhecimento, facilitador, pesquisador, flexível e companheiro, pois a partir dessa analise se pode afirmar que o seu perfil fica restritamente baseado no método favorável ao desempenho educacional, formal, sociável e ético do educando.

Para tanto, o ato de educar seria oferecer ao indivíduo meios para que o mesmo possa se desenvolver integralmente em todos os aspectos, adquirindo assim pré-requisitos que o possibilite a se adaptar e evoluir de acordo com as necessidades existentes no atual contexto social.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs – (1998), encontramos a figura do professor como facilitador da aprendizagem, o professor facilitador, depois de estimular o anseio pelo conhecimento, apresenta aos alunos os caminhos para buscarem esse conhecimento. Sendo assim, o professor não deposita o seu saber nos alunos, mas "fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho. Nessa função, faz explanações, oferece materiais, textos etc." (BRASIL, 1998, p. 38).

Essas concepções estão relacionadas à perspectiva tradicionalmente praticada pelas instituições de formação de professores, que deixa evidente a dicotomia entre o trabalho docente em relação às atividades de pesquisa.

O professor facilitador permite aos alunos conhecer muito além daquilo que ele mesmo co-

nhece e resgata uma visão agostiniana que é citada por Rodriguez (2008): “Agostinho afirmava: ‘Em tanto sou bom mestre enquanto sigo sendo aluno’” (RODRIGUEZ, 2008, p. 17).

Dessa maneira, o professor facilitador na aprendizagem, se deixa ensinar pelos alunos que buscam o saber através das fontes que ele sugere.

De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais, o estudante deve “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente” (BRASIL, 1998, p. 39) e, a partir disso, o aprender a fazer, também pode ser considerado como o reconhecimento de que se pode contribuir ativamente e significativamente para que os problemas da comunidade em que se está inserido.

Assim, o professor toma para si o papel de orientador, uma vez que se faz necessário conduzir os discentes para o trabalho concreto em si, relacionando a teoria à prática de forma dinâmica, utilizando-se por vezes de atividades que sejam executadas extramuros.

Podemos observar que a contemporaneidade coloca o professor no embate cotidiano da função, frente a dilemas e desafios que demandam novas configurações de trabalho. Na luta fundamental de quem foi formado e atua a partir dos pressupostos da modernidade, frente ao colapso das certezas morais, da derrubada de antigas missões e de certezas científicas, o professor apresenta posições entre a resistência e a produção.

O educador do séc. XXI deve ser um profissional da educação que elabora com criatividade os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, tendo o mesmo que centrar-se numa prática pedagógica de êxito, com uma aprendizagem satisfatória e significativa, pois as constantes mudanças ocorridas na sociedade exigem uma nova postura do professor, bem como um repensar crítico sobre a educação. O papel do educador contemporâneo é de mediação entre o aluno e o conhecimento a ser trabalhado e construído, ou seja, deve conceber estratégias de ensino que visam ensinar a aprender, bem como persistir no empenho de auxiliar os alunos a pensarem de forma crítica é aprender novamente a aprender como ensinar, onde através da troca de experiências se cria um espaço de formação mútua, e cada educador desempenha simultaneamente, o papel de formador e de formando e o aluno interioriza um conjunto de valores favoráveis à aquisição de cidadania.

Diante das implicações, dos desafios e conflitos que permeiam a função docente, e perante a complexidade da educação no contexto da sociedade contemporânea, globalizada, multiculturalista, imersa numa realidade complexa, requer do professor ações e conhecimento polivalente. Como vimos ser professor não é uma vocação, embora alguns a tenham, não é uma técnica, embora requer uma excelente operacionalização técnico-metodológica. É ser um profissional de ensino, competente, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação de professores é acabar com a ideia de um modelo único de ensino. Portanto, pode-se afirmar que nada está pronto, que este é um momento no processo de redefinição da profissão e da compreensão da prática. E para esta redefinição, é necessário estar atento as mudanças que estão sendo exigidas do profissional da educação, estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área e que é fundamental para o fortalecimento da profissão e para a própria sobrevivência do educador, existe a necessidade de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem sempre. O educador deve se colocar na posição

de eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a discussão trazida pela reflexão do papel do professor na sociedade contemporânea, podemos perceber que o trabalho educativo constitui uma atividade de cunho intelectual, onde se articulam as dimensões do saber, do saber-fazer e da reflexão em torno dos seus objetivos enquanto prática social, vale ressaltar que tais habilidades não envolvem somente o domínio de técnicas e ferramentas práticas, mas a compreensão de suas relações com o contexto social no qual se realiza e os propósitos transformadores de que deve se revestir em relação aos sujeitos do processo educativo e à realidade social na qual estão inseridos.

Com o passar dos anos, muitos hábitos, costumes e valores foram modificados devido ao avanço tecnológico e a influência dos novos recursos de comunicação e informação na vida das pessoas. Em consequência disso, a escola, que está inserida na sociedade, também tem seus hábitos modificados. Pensando na sociedade do séc. XXI, vemos que o que caracteriza esta nova sociedade é o conhecimento, o que vai exigir que as pessoas sejam mais capacitadas e preparadas para o exercício de uma profissão. Encontramos ainda, que o foco desta sociedade será a subjetividade a ação social e a vida cotidiana o que exagera novas crenças, epistemológicas e parâmetros.

Assim, foi possível refletir sobre as modificações no papel do professor e o cenário em que ele atua, marcado por constantes transformações e sobre suas relações estabelecidas entre o saber e o fazer, no que tange a prática e planejamento, respectivamente. Vimos que o papel e a postura do professor foram modificados, já que o público-alvo exige a reformulação de métodos, técnicas, instrumentos e recursos, desde a interação linguística professor-aluno, até a utilização de novas tecnologias.

Em pleno séc. XXI, percebe-se que na construção do saber, a tecnologia passa a dominar os espaços locais e temporais, impedindo muitas vezes a atuação dialógica, as pessoas vão perdendo as relações interpessoais, a transmissão de emoções, a vida prática, a relação com a família, o lazer tudo isso fica comprometido. Com o uso inadequado da tecnologia acontece a individualização do ser humano, tornando-o espectador e talvez um indivíduo sem estímulos para superar barreiras, explicações dialética do dia-a-dia, sem afinidade com o social e alienado em suas relações com o global.

O educador precisa estar disposto a buscar sempre mais; buscar novos métodos; criar; inovar; pesquisar; e nunca ceder ao comodismo. Professores críticos, reflexivos, que repensam a sua prática buscando favorecer cada vez mais a aprendizagem dos alunos, são professores bem-sucedidos, exatamente pelo fato de não encararem à docência como uma simples transmissão de conhecimento e por não se considerarem os detentores do saber no âmbito da sala de aula. O educador na atualidade precisa buscar meios para tornar o processo educacional mais significativo, utilizando os recursos tecnológicos e fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos, favorecendo a progressão do aluno na aprendizagem, compreendendo que o papel de educar consiste em se-

lecionar os estímulos adequados à promoção do desenvolvimento do educando, vendo-o sempre como um todo, observando suas potencialidades e dificuldades.

Desta forma, a compreensão dos desafios enfrentados pelo professor demonstra que esse profissional necessita ser flexível e criativo para que possa adaptar-se ao cenário atual e consiga lidar com as alterações tecnológicas, transitórias e adversas proporcionadas por essa contemporaneidade. Outro aspecto determinante é a importância do estudo de suas práticas pedagógicas, para que esse profissional possa desenvolver um trabalho adequado aos interesses da entrevistada e aos propósitos da demanda existente. O novo professor precisa ser capaz de conduzir as novas gerações a um futuro em que priorizem as virtudes em detrimento dos vícios e prejuízos morais, do crime e da violência, a um futuro mais promissor, este é o maior desafio do educador atualmente.

A prática pedagógica é um processo de construção de relações e de formação de identidades, pode-se dizer também que nenhuma profissão acontece sem a figura do educador. É este educador que a sociedade moderna está exigindo, humano, ético, responsável, competente e que trabalha a sua subjetividade para ter condições de travar um relacionamento pautado nos valores éticos e políticos apregoados pela nossa educação brasileira, educação esta que apresentou significativas mudanças nas últimas décadas.

Atualmente é necessário que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos, pois este papel pode ser substituído por qualquer equipamento. Este artigo nos mostra que são muitos os desafios que o professor enfrenta em seu cotidiano, e que as condições propostas muitas vezes não contemplam suas necessidades, mas, suas práticas são fundamentais para a construção da educação e ao processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ALDA, L. S. **Novas tecnologias, novos alunos, novos professores? Refletindo sobre o papel do professor na contemporaneidade.** In: **XII SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS: LÍNGUA E LITERATURA NA (PÓS-) MODERNIDADE**, 12., 2012, Pelotas. Anais do XII Seminário Internacional em Letras. Pelotas, 2012. p. 1-6.

ALONSO, M. **Formar professores para uma nova escola**. In: QUELUZ, A. G. **O trabalho decente: teoria & prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática (3º e 4º Ciclos).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º Ciclos).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa.** 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: < http://www.juliotorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes--EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Scipione, 1995.

RODRIGUEZ, Margarita V. **Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 30, n. 1, p. 45-56, 2008. Disponível em: < http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/5099/3307>. Acesso em: 11 set. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, A. N. **Trajetórias de professores da Educação Profissional.** Pró-posições, v. 16, n. 3 (48) – set./dez. 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EQUIDADE

FERNANDA TOLEDO CATALANI
Pós Lato Senso em Arte de Contar Histórias. Faculdade XV de Agosto, São Paulo, Brasil. 2020; Aperfeiçoamento Autismo: Um Desafio Para Educadores. Faculdade XV de Agosto, São Paulo, Brasil. 2020; Pós Lato sensu em Psicopedagogia.Faculdade Campos Elíseos, FCE, Sao Paulo, Brasil.2017;Graduação em Pedagogia. Universidade São Judas Tadeu, USJT, Sao Paulo, Brasil. Título: Anecessidade de alinhamento entre a matriz da avaliação externa e o currículo: um estudo sobre a disciplina de matemática no município de São Paulo, Ano de obtenção: 2015; Graduação em Turismo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Sao Paulo, Brasil. 2009;
Email: fecatalani@yahoo.com.br

RESUMO

A deficiência intelectual é uma deficiência que apresenta déficits cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Sendo que, a mesma, deve ocorrer antes dos 18 anos de idade. O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino regular, bem como a falta de capacitação por falta dos professores, falta de parcerias com profissionais especializados, grande número de alunos em sala de aula, falta de prédios e materiais adaptados para os alunos incluídos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Aprendizagem; Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Há uma complexidade muito grande para diagnosticar uma pessoa que tem deficiência intelectual, ainda mais quando é criança em idade escolar, de acordo com Antunes (2001) nessa fase é facilmente confundida como doença mental que é o caso da psicose, psicose precoce. Tratando-se de um assunto que engloba vários outros aspectos, é facilmente mal interpretado pela sociedade uma vez que há vários tipos de deficiência, e muitas pessoas sofrem uma série de preconceitos por muitas outras que nem conhecem a dificuldade encontrada na sua vida.

Percebe-se que nossa cultura é muito preconceituosa, desde os primórdios de nossa civilização, as pessoas que tinham alguma deficiência já eram excluídas, em cada época os estudiosos avançavam em suas pesquisas cada vez mais equivocadas sobre o assunto, trazendo assim apenas malefícios para os familiares e o deficiente. Ainda sabe-se pouco sobre o assunto, tornando-se necessário um olhar de totalidade e muita pesquisa em cada caso. O que atrapalha muito ainda é a falta de orientação das pessoas, que vêm acompanhando essa criança desde a escola principalmente, quando os alunos inteligentes são bons, e os que têm dificuldades sofrem Bullying por serem ruins (BARRETO, 2002).

Os autores Batista e Emuno (2004) acreditam que a grande maioria das crianças que são deficientes mentais sofre atrasos cognitivos, elas vão demorar mais para aprender a falar, andar, e exercer atividades necessárias no seu cotidiano.

Ao se basear na explicação da medicina para as prováveis causas das pessoas que têm deficiência mental entre as causas mais comuns encontram-se as condições genéticas, como por exemplo, o caso de genes anormais herdados pelos pais. Durante a gestação a mulher também corre o risco, se for alcoólatra, ou se adquirir alguma doença durante a gravidez, que possa ser prejudicial para o desenvolvimento do embrião. Até mesmo durante o parto se a criança permanecer por um determinado tempo sem receber oxigenação necessária, pode acarretar sequelas por toda a vida.

Analisando historicamente a deficiência, temos a idade contemporânea que é marcada pela consolidação do capitalismo, o desenvolvimento industrial, consolidação do regime democrático em meados do século XIX, assim como, pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia em meados do século XX.

Traz também um grande marco na história dos indivíduos com deficiência, pois percebeu-se, que não mais as epidemias, anomalias genéticas e guerras são as responsáveis pelo número crescente de pessoas com deficiência. Pois uma nova demanda emergia, sobretudo, vítimas das péssimas condições de trabalho e insalubridade.

Entre os avanços importantes, podemos destacar, por exemplo, as ajudas técnicas (cadeiras de rodas, bengalas) e, sobretudo, no sistema de ensino de cegos e surdos que foram aperfeiçoados. Grupos se organizaram na busca pelo reconhecimento dos direitos civis e constitucionais das pessoas com deficiência, conseqüentemente, a luta pela equiparação dos direitos e promoção de ações afirmativas que possibilitem a maior participação desses indivíduos na sociedade.

Frente a isso, surgem estudos importantes direcionados aos indivíduos com deficiência, que corroboram para a efetivação do processo inclusivo. Entre eles podemos destacar o estudo de Vigotsky que diferentemente dos outros pesquisadores, direcionou sua pesquisa não na deficiência em si, mas nas habilidades que os indivíduos com deficiência possuíam e que formariam a base para o desenvolvimento integral de suas capacidades.

Este novo posicionamento nos induze a afirmar, ainda, que de forma aparente, como pontua Vigotsky (1997, p. 76): “no lugar da mística foi posta a ciência, no lugar do preconceito, a experiência e o estudo”, ou seja, seu olhar diferenciado focava a condição humana do individuo e não sua deficiência, o que caracteriza-se até hoje como um grande diferencial do processo inclusivo. (LURIA, 2001)

De acordo com o Art. 205 da Constituição Federal (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da socie¬dade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

E conforme a Declaração de Salamanca (1994):

> "As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas." (DECLARAÇÃO DA SALAMANCA, p. 57, 1994)

O reconhecimento dos direitos e deveres da pessoa com deficiência como parte constituinte de nossa sociedade, traz a necessidade de refletir sobre todo o processo de inclusão deste no contexto social, e o direito a Educação, leva-nos a buscar estratégias que assegure não só o acesso dos estudantes com deficiência as escolas, mas, sobretudo, sua permanecia e estratégias que os possibilitem equiparassem em condições com os demais membros dela.

PROBLEMA

Quais os procedimentos pedagógicos indicados para favorecer a inclusão de alunos com deficiência intelectual?

OBJETIVO

O presente trabalho tem como objetivo descrever a deficiência intelectual, bem como o processo de inclusão educacional e social.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem como finalidade apresentar a relação entre o aprendizado de crianças com deficiência intelectual leve com crianças sem nenhum tipo de deficiência, além de perceber quais são as maiores dificuldades para a adequada inclusão desses alunos no ensino.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Como também pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

FUNDAMENTAÇÃO

A educação inclusiva na sociedade contemporânea apresenta-se como uma ação que demanda estudos, pesquisas e políticas públicas, pois incluir não diz respeito somente à inserção, nas escolas regulares, de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), a escola inclusiva é aquela que atende a todos os alunos. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.5):

> O princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à (sic) todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.5).

A proposta de educação inclusiva surge no cenário educacional como uma nova perspectiva que, além de rever concepções a respeito de ensino, reconsidera a Legislação que a ampara e levanta vários questionamentos acerca do saber e do fazer dos professores, os quais são levados a se questionar a respeito dos saberes necessários para trabalhar com alunos com NEE e de que forma proceder em relação às dificuldades e potencialidades apresentadas nesse contexto.

No caso, considera-se fundamental a formação específica dos professores para trabalhar com a educação inclusiva em diferentes níveis de ensino. Acredita-se na importância de realizar estudos com discussões sobre a formação docente na medida em que contribuem para a construção do conhecimento referente à inclusão e o professor reflita em suas práticas pedagógicas nas escolas do ensino regular.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), “(...) o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

No documento, a educação inclusiva constitui-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva é um processo que amplia a participação de todos os alunos com NEE no ensino regular, independentemente das condições físicas, biológicas, econômicas, culturais e sociais dos sujeitos. Isso visando a promover seu acesso e permanência na classe comum do sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Para Glat (2007), o pré-requisito para a inclusão educacional de alunos com NEE é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos e que lhes permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades acadêmicas e também atividades fora da escola.

Ressalta-se a importância das adaptações e a criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos, visando

à sua autonomia e ao seu desenvolvimento acadêmico, psicológico e social.

A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais. Rodrigues (2008) considera que, na Educação Inclusiva, a preocupação central deve ser a de remover as barreiras escondidas que muitas vezes existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo. Tais barreiras impedem a inclusão dos alunos com NEE.

Para o referido autor, os recursos necessários para a escola se tornar inclusiva são diversos, como: desenvolvimento de programas de formação em serviço que qualifiquem os professores para trabalharem de forma inclusiva e a disponibilização de recursos materiais. Ambos são importantes para responder com qualidade à diversidade discente que existe nas salas de aulas brasileiras.

O mesmo autor, também traz exemplos de recursos materiais e recursos humanos para atender esses alunos que são:

> Os meios informáticos que permitem em alguns casos (paralisia cerebral e cegueira) diminuir sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização, e o acréscimo de recursos humanos que é também importante para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva não deve haver a tentação, por parte dos sistemas educativos, de pensar que a educação inclusiva é uma forma de baratear a educação. As escolas, para poderem responder competentemente à diversidade dos alunos, necessitam dispor de recursos que, em última instância, as possam tornar concorrenciais com o nível de atendimento das escolas especiais. (RODRIGUES, 2008, p. 38).

Essas análises fazem considerar que a educação inclusiva deve ser mediada pelo professor, pois ela depende de como os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se relacionam. Depende também do modo como o professor se esforça e busca conhecimentos para trabalhar com seus alunos, colaborando com o processo de aprendizagem desses, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual.

Assim, o professor deve buscar conhecimentos acerca dos saberes e fazeres docentes no processo de inclusão na escola, também precisa empregar estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados para cada necessidade específica, entre outros aspectos necessários.

Nessa perspectiva, exploram-se questões inerentes ao tema central deste estudo: a formação do professor para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, destacando apontamentos da literatura atual acerca dos procedimentos pedagógicos considerados necessários para a adequada efetivação desse processo.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), os alunos com necessidades educacionais especiais serão atendidos em salas comuns de ensino e, quando for necessário, receberão serviço 12 de apoio especializado no ambiente escolar. O mesmo documento assegura aos estudantes com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que contemplem suas necessidades, como também professores preparados para trabalhar com esses alunos com condições adequadas de inclusão. Nesse caso, docentes com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, e do ensino regular, todos capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Sobre as necessidades de formação dos professores da classe comum, Nozi (2013, p. 38) aponta:

> A necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira critica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

Logo, torna-se necessário que os cursos de formação de professores trabalharem conteúdos e experiências com o processo de inclusão dos alunos com NEE contemplando conhecimentos específicos em diversas dimensões, especialmente aquelas relacionadas às atitudes, aos saberes teóricos e metodológicos e aos saberes práticos referentes ao saber fazer do professor no contexto da sala de aula (RODRIGUES, 2008). Isso porque, diante da entrada de alunos com NEE nas escolas, muitos docentes alegam sentir grande dificuldade da prática inclusiva, sobretudo pelo despreparo decorrente da precariedade da formação oferecida em cursos de graduação.

Considerando isso, faz-se necessária uma formação continuada desses profissionais para que eles possam trabalhar, no ensino regular, com alunos que apresentam NEE no ensino regular, a fim de que os docentes adquiram novos conhecimentos, exponham suas dúvidas e conheçam como utilizar recursos, procedimentos e estratégias de ensino para atender às peculiaridades desses alunos.

Goés (2002), ao se referir aos cursos de licenciatura, observa a falta de preparo dos futuros professores com relação à educação inclusiva, o que torna frágil a qualidade da educação para o aluno com NEE, haja vista a ausência de um trabalho pedagógico que atenda às reais necessidades do aluno deixá-lo à margem do processo de ensino.

Assim, a autora aponta como um grande desafio para esses futuros profissionais o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com a educação diferenciada necessária para seus alunos especiais.

Para Martins (2006), as escolas que adotam o paradigma da inclusão são desafiadas a se reestruturarem, tornando-se mais responsivas às necessidades dos alunos, porque o ensino inclusivo busca repensar a escola no sentido de promover mudanças em sua organização e na maneira como os profissionais da educação percebem os alunos.

Partindo dessa concepção, pode-se considerar que, para atender às NEE dos alunos, deve-se antes de tudo saber de que maneira a escola está preparada pedagogicamente para responder as necessidades desses discentes, pois muitos professores relatam encontrar dificuldades nesse processo, o qual é visto como um grande desafio que pode gerar satisfações assim como muitas frustrações.

Nesse caso, devem-se considerar algumas discussões como a importância do apoio da escola (recursos físicos, humanos, capacitação, entre outros), dos cursos de aperfeiçoamento e de mais contatos com os especialistas que fazem o atendimento clínico dos alunos com os professores especializados que atendem nas salas de recursos, bem como com os professores da classe comum. Para que esse desafio seja encarado, é necessária a participação de todos, não somente do professor, mas da escola em geral, da família dos alunos e da comunidade.

Martins (2006) considera que mudanças significativas na maneira de perceber e atuar pedagogicamente com os educandos em geral são necessárias para a efetivação da proposta de educação inclusiva.

> [...] A formação dos professores é uma questão que se torna especialmente relevante no momento que a ação docente passa a fazer parte de uma educação regida pelo paradigma da inclusão. Formar indica movimento, continuidade, se realiza numa cultura. O formar-se professor é, ao mesmo tempo, formar-se pessoa. Não se forma professor separado do processo de construção de uma identidade. A formação transcende a apropriação de conhecimentos específicos e o desenvolvimento de habilidades instrumentais para chegar à formação de atitudes. (MARQUEZA, 2005, p. 7).

Na literatura da área especializada, encontramos diversas concepções e sugestões referentes à formação de professores para favorecer a inclusão de alunos ensino regular, sobretudo considerando as dificuldades que estes relatam sentir quando se deparam com alunos que apresentam NEE em suas salas de aula e avaliam que seus cursos de graduação não os prepararam para atender os referidos alunos (RODRIGUES, 2008; VITALIANO, 2010; NOZI, 2013).

O processo de formação deve contribuir para que o professor disponha de conhecimentos referentes aos saberes e fazeres frente à inclusão de alunos com NEE. Diante disso, verifica-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os procedimentos desenvolvidos em sala de aula, especialmente com alunos com DI.

Esses apontamentos levam à compreensão de que são muitas as dificuldades encontradas pelos profissionais da área da educação, e a maior delas descrita pelos professores faz referência ao que se deve fazer com o aluno em sala de aula.

Por isso, acredita-se que a formação docente para promover a inclusão de alunos dom NEE no ensino regular pode facilitar esse processo a partir da implementação de novos conhecimentos nos cursos de licenciatura da área especializada, como: conhecimentos necessários para atender às necessidades específicas de cada deficiência; informações acerca do uso de estratégias pedagógicas e de recursos didáticos.

> Em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos, os professores terão a compreensão de que eles podem aprender desde que sejam atendidas as suas necessidades educacionais especiais que se manifestam quando se deparam com o currículo, com os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem, que são habitualmente trabalhados no ensino regular. (NOZI, 2013, p. 23).

Considerando tais necessidades, esse estudo visa a contribuir com conhecimentos a respeito de procedimentos pedagógicos que possam favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular, pois se identifica, na área especializada, que os procedimentos pedagógicos inclusivos em conjunto com outros fatores contribuem para a prática dos professores que atendem os alunos com NEE, inclusive os alunos com DI, por isso é necessária a busca por conhecimentos referentes a essa temática, para que se possam analisar os procedimentos pedagógicos inclusivos que podem ser usados para favorecer a inclusão de alunos com DI no ensino regular.

Segundo Amaro (2009, p. 49), os procedimentos pedagógicos são:

> [...] ações/atividades/comportamentos/formas de se organizar e acionar a movimentação da construção do saber, do processo de aprendizado. Eles são articulados e organizados em função dos princípios de educação e das finalidades estabelecidas pela articulação de necessidades/possibilidades/contexto temporal, espacial, cognitivo, afetivo, cultural, social, político, vivido pelos sujeitos envolvidos.

Na concepção de Mrech (2005), os procedimentos também se fazem presentes na identificação de necessidades, no planejamento, no acolhimento, na apresentação e na discussão de temas específicos, na análise de materiais, no relato de experiências, no registro e na avaliação.

Nesse sentido, julga-se que os procedimentos são fundamentais na prática do professor, pois são condições criadas por eles para alcançar os objetivos determinados. Pode-se dizer que os procedimentos pedagógicos fazem parte da ação do professor, como: planejar; refletir; estabelecer relações; trabalhar coletivamente; questionar; avaliar e registrar sua prática docente; e realizar adequações ou adaptações curriculares.

São, portanto, alvo de construção constante na prática docente, pois são múltiplos e possíveis de serem utilizados de acordo com as necessidades encontradas em cada contexto de ensinoaprendizagem, visto que é preciso construir novos procedimentos na medida em que há objetivos a se atingir. Outros autores, como Castaman (2007) e Figueiredo (2002), apontam que os procedimentos pedagógicos são utilizados por meio de atos e recursos e têm como finalidade o alcance dos objetivos de quem iniciou a ação, esperando-se que os meios sejam adequados e convenientes ao que se pretende.

As discussões referentes aos procedimentos pedagógicos enfatizam a construção desses para se atingir o objetivo; no caso do presente trabalho, indagase a importância dos procedimentos para a atuação e formação do professor, pois se acredita que a sua ação reflete na aprendizagem de seus alunos.

Haydt (2000) salienta que os procedimentos de ensino devem contribuir para que o estudante mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando e sintetizando.

Ao se analisar essa concepção, verifica-se que os procedimentos podem favorecer a participação do aluno e a sua aprendizagem. Para tanto, eles devem ser escolhidos de acordo com os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor questionar se é coerente ao conteúdo a ser ensinado, se existe condições físicas no ambiente no qual o procedimento de ensino será aplicado, e se são compatíveis com as características dos alunos.

Ou seja, o procedimento de ensino deve se adequar à idade dos alunos, ao seu nível de desenvolvimento, grau de interesse e estar em conformidade com as suas necessidades educacionais.

A partir das concepções apresentadas, pode-se considerar como procedimento pedagógico todas as ações que o professor utiliza como meio para favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo academicamente determinado. Compreende-se que a forma como o professor apresenta o conteúdo é de suma importância para o processo de ensino e apren-

dizagem, por isso é fundamental que os professores tenham conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos, a fim de que estimulem e orientem seus alunos, além de promover atividades que possibilitem aprendizagens efetivas.

Rodrigues (2008) relata que a dimensão dos saberes também é composta pelos aspectos pedagógicos que fundamentam possíveis intervenções do professor, como os conhecimentos que envolvem o ato de planejar, avaliar, analisar, registrar e outros, isto é, os procedimentos pedagógicos estão relacionados ao saber fazer do professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram abordados os aspectos referentes à deficiência intelectual em escolares, bem como a postura das instituições escolares e profissionais das áreas da saúde e educação. Ressaltando que nos dias atuais, não se pode ignorar qualquer desvio do padrão de comportamento, principalmente no período da infância e da adolescência.

Desta forma, ressalta-se que qualquer transtorno encontrado na fase escolar já pode ser considerado o suficiente para interferir ou prejudicar o processo adequado de ensino-aprendizagem.

Por meio deste trabalho, observou-se que a educação inclusiva é de extrema importância para a sociedade de forma geral, tanto para crianças deficientes intelectuais como as ditas normais sendo extremamente necessário o convívio social das crianças, afinal tão importante como educá-los é socializá-los, afinal é de extrema importância que as crianças aprendam a conviver com as diferenças. E é nesta linha de pensamento que se insere o trabalho social no ambiente escolar.

Assim, os profissionais podem atuar tanto com os alunos, quanto com os familiares, de forma a orientá-los e contribuir com as qualificações para que saibam trabalhar com suas dificuldades, e consequentemente, para que aprendam baseando-se nos seus limites, pois, as crianças que tem deficiência intelectual aprendem como qualquer criança, claro que mais lentamente, segundo as suas limitações.

Finalmente um acompanhamento profissional é excepcional para que a criança seja diagnosticada corretamente, sendo que assim ela irá responder melhor ao tratamento, facilitando assim a aprendizagem e o convívio com as demais pessoas.

Na proposta de educação inclusiva, a necessidade de que as instituições de educação modifiquem suas concepções e atitudes em relação aos alunos especiais, realizem adaptações metodológicas e curriculares e capacitem os profissionais da educação para lidar com crianças deficientes é vista como fator primordial. Mas a inclusão escolar ultrapassa os muros das instituições e esbarra nas questões sociais e políticas.

Podemos frente a tudo que aqui foi dito, refletir sobre o lugar que a inclusão vem ocupando em nossas escolas, e principalmente em nossa sociedade, que vem colocando na escola somente, a responsabilidade de tal fenômeno que na verdade é um fenômeno a ser construído por toda uma sociedade em conjunto, onde todos são atores e autores do processo, se implicando nele e, por

tanto, tendo responsabilidade sobre tal.

Afinal, do que adiantaria esse fenômeno ocorrer de fato dentro da escola, e se ver limitado a este espaço. A inclusão deve ultrapassar os muros escolares e ocorrer em seu sentido amplo e efetivo, dentro e fora dela. Cabe a nós, refletirmos sobre esse lugar e repensarmos principalmente o nosso próprio lugar frente a essa situação. Que lugar como profissionais da educação estamos ocupando frente a inclusão?

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEYER, H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). I**nclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 73-81.

_____. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 948/2007, de 07 de Janeiro de 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e cultura. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE. 1994.

GLAT, R. **Um novo olhar sobre a integração do deficiente**. In: MANTOAN, M. I. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.

CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso. 2007.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, RN.

CUNHA, I.; SANTOS,L. **Aprendizagem cooperativa na deficiência mental(Trissomia21).**Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, 5, p.27- 44. Disponível em:< http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/74/cad5__AprendizagemCooperativa.pdf?sequence=2>. Acesso em: 05 de Set de 2022.

_____**Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva**. In: Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira, 2007. Rio de Janeiro, RJ. Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro: Santa Clara Editora, 2007. p. 42-47.

_____**Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade.** In: O uno e o diverso na educação. Marcos Daniel Longuini (organizador)- Uberlândia : EDUFU, 2011. p.75-91.

MANTOAN, M. I. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo : Memnon : Editora SENAC, 1997. p. 119-127.

MIRANDA, A. A. B. **Análise do atendimento escolar da criança deficiente mental na rede estadual de ensino público,** 2011.

NOGUEIRA, C. de. M. **A história da deficiência: tecendo a história da assistência à criança deficiente no Brasil**. Tese de mestrado. Programa de pós-graduação de mestrado em políticas públicas e formação humana. Centro de Educação e Humanidades e Centro de Ciências Sociais. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de janeiro, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984.

QUEIROZ, D.T.; VALL, J.; SOUZA, A.M.A., VIEIRA, N.F.C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Revista de Enfermagem Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro; 15(2):276-83, 2007.

RODRIGUES, D. **A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas.** Revista da Educação Física. Universidade Estadual de Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003 .

SOUZA, M. de. O.; CAVALARI, N. **A importância da inclusão na educação infantil.** Caderno **M**ul-tidisciplinar de Pós-Graduação da UCP, P i t a n g a, v. 1, n. 2, p. 190 – 201. 2010.

VEIGA, M. M. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil**. Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Ano V, nº4, 2008.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

JOSÉLIA PIRES RIBEIRO SOARES
Formação Acadêmica: CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), conclusão 1997; Licenciatura Plena em Matemática, Faculdades Integradas de Guarulhos, conclusão em 2002; Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Uniban, conclusão em 2007; Curso de especialização em Educação Especial e Inclusão, FACON, conclusão em 2018

RESUMO

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo, assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; História; Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Por meio das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental,

afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável. Antes disso, o que se via mais constantemente era as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciou-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950,

o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhorias nas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural “fenômeno da urbanização”, são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltado somente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existiam uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a “Casa da Criança” um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola. Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de “Parques Infantis” para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar. Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma “tragédia” para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às “crianças pequenas”. Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, por meio do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998) descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIX com a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando. A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação, com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

SUGESTÕES DE EXERCÍCIOS PSICOMOTORES

Texturas finas e grossas, Tato, Fato, Olfato, Cantigas de roda, Brincadeiras imaginárias, Engatinhar, Saltar, Rolar, Balançar, Rastejar, Encaixe de forma, Lego, Cambalhotas, Obstáculos, Banho de boneca, Campo de futebol, Bola.

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, por meio de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase na qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas esses ‘organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E por meio deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar por meio de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras .

Conclui-se que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir

a lojas se tornou cansativo, pois tudo é on line .

A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

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 os seres humanos. Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Por meio do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem

brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil ,trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa por meio de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da

história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras .

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

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 os seres humanos.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoes-

tima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros há cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Por meio das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que por meio dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de

autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa por meio de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, por meio do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. **Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade.** In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união.** Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. **Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil.** In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união.** Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. **Educação Pscicomotora**. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AFRO BRASILEIRA E OS LIVROS DIDÁTICOS

JOSIVAN JOSE DE OLIVEIRA SILVA
Graduação em Filosofia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo (2011); Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (2014) Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e Pedagogia, pela Faculdade de Morro Agudo. (2014); Professor de Ensino Fundamental II - Artes, e Orientador de Ensino Integral - na EMEF Senador Milton Campos., Professor de Educação Básica – Filosofia - na E.E Dr. Ubaldo Costa Leite.

RESUMO

Objetiva-se com este artigo analisar o uso do livro didático nas instituições públicas de ensino como mediador entre conteúdos curriculares de História e a recepção do saber pelos alunos, buscando contribuir para a formação de uma sociedade pensante. Baseado nesse pressuposto, busca-se por meio do trabalho lúdico, apresentar uma forma diferente aos alunos, e assim verificar nos livros didáticos adotados pelas escolas públicas se contém informações e conceitos com a capacidade de conduzirem à aprendizagem significativa, levando em consideração a realidade onde o aluno está inserido e seu conhecimento prévio ao ingressar numa escola. Visa destacar também a importância do papel mediador do Livro Didático no processo de ensino/aprendizagem sua relação com o professor e os conteúdos curriculares e da consciência de que o Livro Didático, por si só, não transfere saberes, mas sim possibilita a construção do mesmo de forma crítica e ativa. O lúdico por si só, ajudará no processo sócio educativo dos discentes levando em consideração o seu processo de ensino aprendizagem, fazendo com que os mesmos aprendam e conheçam sua verdadeira história. Assim, procuramos entender o processo de rupturas e permanências dos manuais que tratam de conteúdos relacionados à Afro-brasileiros e Africanos. Analisando as mudanças após a aprovação da Lei 10.639/2003 que outorga obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, demandando um repensar das ações pedagógicas no espaço escolar e no currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático; Lúdico, Afrodescendentes e Africanos; Sala de aula.

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é marcada pela permissividade jurídica em relação à discriminação e ao racismo em relação às populações de afrodescendentes e de indígenas. No entanto, com a promulgação das leis n° 10.639/03 e n°11.645/08 tenta-se desenvolver e implementar um conjunto de medidas e ações cujo objetivo é acabar com a discriminação e promover a inclusão social e a cidadania para uma parte dos cidadãos brasileiros.

> Essas leis são frutos de um processo histórico de lutas que os movimentos sociais desenvolveram com o objetivo de rever os terrores, mitos, teorias, visões históricas e mentalidades a respeito dos povos afro-indígenas e implantadas, de forma impositiva, nos diferentes espaços-tempos de produção de saberes e subjetividades. (SILVÉRIO, 2010, p.91).

O estudo da história e da cultura desses povos passou a ocupar um lugar de obrigatoriedade no ensino. É nesse contexto que a presente pesquisa é desenvolvida a partir do reconhecimento da importância de se promover a valorização de todas as etnias no contexto escolar e em nossa comunidade. O que levou a execução de tal proposta, contudo, não é apenas a obrigatoriedade das referidas Leis, mas também o desejo que temos de minimizar a discriminação e o preconceito a essas duas etnias (índio e afro).

A CULTURA AFRO: UM MEIO DE APRENDIZAGEM

O Estudo sobre nossa cultura, é uma atividade em sala de aula que ainda se encontra muita dificuldade para realizá-la, mesmo com a lei N° 10.639 aprovada, segundo o professor Eduardo de Assis Duarte:“A não adequação à lei está relacionada, basicamente, a três fatores: despreparo e desconhecimento dos professores com relação ao tema; pouco material de estudos produzido sobre a história e cultura dos afro-brasileiros no Brasil; preconceito de algumas instituições.”

Porém, como afirma o coordenador do Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):”Quando a escola quer fazer, ela faz, inventa formas de suprir as carências”.

Sobre os livros didáticos, Kabengele Munanga, professor de sociologia da USP e vice-diretor do Centro de Estudos Africanos da instituição:“Os livros didáticos, no Brasil, ainda não têm uma orientação que realmente contemple as raízes africanas do país”.

A professora de língua portuguesa Débora Adão, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vila Ursulina, de São Paulo, concorda:“Alguns livros até mencionam piadas preconceituosas, o que merece toda a atenção dos pais.”

Com essa situação, a importância de implementar mais atividades lúdicas e livros didáticos que despertem o interesse do aluno para a cultura africana é algo que deve ser amplamente discutido.

Embora professores estejam buscando ações em prol de despertar o gosto por essa modalidade, o resultado obtido não tem sido muito satisfatório. Essa situação pode ser considerada como mais um “gargalo” da educação brasileira. Todavia, já se pode dizer que o cenário em relação a isso lentamente vem mudando, e um dos caminhos é a busca de se trabalhar com textos literários e atividades didáticas aos quais se referem a nossa história, descendentes e valores, visto que estes possibilitam a transposição do plano real ao imaginário, bem como não há uma exigência rigorosa em relação a regras gramaticais.

Segundo Débora Adão, professora da Escola Estadual Vila Ursulina, de São Paulo:“Os professores precisam estar abertos para buscar informação em vários lugares. Uma dica muito importante é partir de questões que estão próximas dos alunos. Os professores devem conhecer a realidade

dos estudantes para trabalhar o tema. O aluno precisa voltar para casa e ter o que contar, tem que levar essas questões para a família naturalmente".

Tendo em vista o objetivo maior deste artigo que é apresentar a valorização da Cultura Afro, por meio dos livros didáticos, explicitamos na sequência algumas atividades lúdicas que poderão ser desenvolvidas em sala de aula, Segundo Bittencourt & Ferreira (2002) na obra intitulada, "A Importância do lúdico na Alfabetização", cabe a escola:

> [...] facilitar a aprendizagem utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição de autonomia de aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a alfabetização deve ser um processo dinâmico e criativo por meio de jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidade. (BITTENCOURT & FERREIRA, 2002,p.11).

Esse processo dinâmico e criativo por meio de jogos, brincadeiras e musicalidade, podem ser associados a língua escrita, como mostra VYGOTSKY (1987):

> "O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo por meio de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras" (VYGOTSKY, 1987, p.134).

O lúdico vem como alternativa quando os livros didáticos não apresentam a história da cultura afro, diante de tal fato, podemos trabalhar de uma forma com que os alunos sintam-se atraídos e interessados pelo tema.

Segundo o filósofo francês Gilles Brougère (NOVA ESCOLA, 2010), o lúdico é algo que deve ser trabalho com os alunos pelo professor desde cedo, e enfatiza que:

> [...] A cultura lúdica são todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças [...] como toda cultura, ela se refere ao que é compartilhado e é isso que permite que uma criança brinque com outras. Cultura, numa definição muito rápida, é "tudo aquilo que compartilhamos". Então, para compartilhar uma brincadeira, é preciso ter uma cultura compartilhada. Ao mesmo tempo, porém, é preciso entender que cada criança, em função de sua história de vida, tem um jeito particular de lidar com as brincadeiras. Às vezes, ela conhece alguns jogos, mas não outros. Por isso, posso afirmar que existe também uma individualização dessa cultura, já que nem todos compartilham todos os elementos da cultura lúdica de uma geração. Alguns jogam videogames que outros nem conhecem. Da mesma forma, há diferenças entre as brincadeiras de meninas e de meninos. A cultura lúdica é a soma de tudo isso, considerando o resultado da vida de cada um. O fato é que a experiência lúdica não é a mesma para todas as crianças. (NOVA ESCOLA, 2010, p.28).

Observe-se que a cultura afro deve ser mostrada para as crianças logo no início do ciclo de aprendizagem, utilizando as atividades lúdicas, como os jogos, músicas e até mesmo os livros, visando que no futuro elas possam quebrar certos preconceitos e compartilhar a sua aprendizagem com outros colegas em sala de aula. Isso facilitaria a abordagem do tema utilizando-se os livros didáticos nas turmas mais avançadas, pois estariam recebendo as informações de forma mais madura e consciente.

RACISMO E SEUS RESULTANTES

Racismo é a discriminação social em que alguém acredita que existem diferenças entre raças humanas e que por isso, uma é superior à outra, um exemplo de racismo é: uma pessoa ser considerada mais violenta apenas pela cor da sua pele.

O racismo pode ser definido como:

> a teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO, 1998, p. 1).

Beato afirma que racismo é o modo de pensar em que uma pessoa se considera melhor que a outra, devido aos traços da sua personalidade, características físicas, inteligência e até mesmo sua cultura.

O racismo no Brasil é crime, Lei Nº 7.716/1989, de 5 de Janeiro de 1989 a lei afirma que quem cometeu o ato racista pode ser condenado mesmo anos depois do crime.

E o preconceito? Este é qualquer opinião imposta pelo meio, que não tem nenhum fundamento crítico ou lógico, é fruto das mentes ignorantes capazes de não aceitar qualquer tipo de opinião contaria, estas mentes julgam sem pensar, sempre de uma forma negativa, na maioria das vezes uma pessoa preconceituosa se manifesta com raiva, pode partir para agressão ou para a discriminação.

Quando uma pessoa está tão convencida de que os membros de determinado grupo são todos violentos e atrasados (ou, ao contrário, decentes, brilhantes e criativos), a ponto de não conseguir vê-los como indivíduos, e se nega a tomar conhecimento de evidências que refutam essa sua convicção, então, estamos diante de uma pessoa preconceituosa. (BEATO, 1998, p. 1).

O preconceito tem como base estereótipos, as pessoas julgam as outras, por isso o preconceito é algo psicológico. Podem-se encontrar vários exemplos de preconceito no decorrer da vida, um exemplo é: alguém achar que uma pessoa com obesidade não emagrece apenas porque é preguiçosa. Estes pensamentos surgem tanto voluntariamente como involuntariamente.

Também podemos encontrar a discriminação racial, esta significa qualquer separação, exclusão ou preferência que se baseia na raça, cor, origem étnica ou nacional, é um tratamento injusto e negativo. A discriminação é o preconceito ou racismo em forma de ação. Um exemplo de discriminação mais discutido nos últimos tempos é: o fato de homens e mulheres receberem salários diferentes para realizar o mesmo trabalho.

Discriminação racial, segundo conceito estabelecido pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial),significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública.

SITUAÇÃO RACIAL NO BRASIL

Todos os conflitos e problemas historicamente vividos no Brasil serviram para a formação de classes sociais distintas, separadas por sua condição material e cultural. No Brasil colônia a questão da exclusão dos negros com a escravidão e o racismo serviu de herança para o problema racial existente na sociedade atual, em que, a população negra sofre discriminação de diferentes formas.

Inserida em nossa cultura há vários termos e piadas que demonstram que a discriminação racial é algo bastante comum em nossa sociedade. Se alguém se auto definir como negro, várias pessoas se sentem deslocadas, como se estivessem escutado algum termo violento. Normalmente as pessoas definem o negro como os que têm pele muito escura, pois diante da diversidade racial do país, a definição do negro é quase impossível, causando um desconforto naquele que não se define negro.

Cientificamente não tem como se definir um conceito de raça, pois nenhuma pessoa que pertença à mesma espécie vai ter características biológicas iguais. Porém, a ciência não reproduz os valores culturais que a sociedade cria ao longo do tempo. A cor da pele do indivíduo é motivo para o isolamento e a discriminação dentro da sociedade.

É na história do Brasil que se observa como o brasileiro se relaciona com a questão racial. Os escravos vindos para o Brasil inseriram a ideia que os negros é que são responsáveis pelos serviços braçais e pelas tarefas subalternas. Os Portugueses tidos como brancos e civilizados é que comandavam as tarefas a serem desenvolvidas pelos negros escravos. Daí o jargão, uns nascem para mandar, outros para obedecer.

Porem, deve-se considerar que apesar do racismo existente o mestiço, fruto do enlace sexual entre o negro e o branco comprova que o Brasil não é totalmente racista. Surgindo assim a tão conhecida democracia racial. Porém, toda esta miscigenação não serviu para acabar com os preconceitos. A Constituição Federal de 1988 colocou como crime inafiançável a discriminação racial. Ao mesmo tempo em que se profere o horror ao racismo admite-se publicamente que o Brasil é um país extremamente racista. Esta contradição demonstra que o racismo que existe no país é oculto, mas esta em toda parte. Ao mesmo tempo em que se pede uma solução para os negros, não há urgência para que se haja uma mobilização a fim de se resolver estes problemas que vem se arrastando há anos Queremos ter um discurso sobre o negro, mas não vemos a urgência de algum tipo de mobilização a favor da resolução desse problema.

O tamanho deste problema é demostrado ultimamente com o sistema de cotas e a criação de um ministério voltado para a questão racial. O país vive uma aquarela de tons de pele , no qual, se distingue o moreno do negro e o branco é quem ocupa a melhor situação e o negro a pior. Por isto é que a democracia racial é um tema tão complexo e difícil, pois culturalmente a discriminação racial esta presente no país.

AÇÕES AFIRMATIVAS

Para efetivar a pretensão de acabar com as injustiças raciais e sociais o Estado precisa implantar políticas públicas para que se tenha uma sociedade mais justa e democrática. Tais políticas se fazem de duas formas: as que buscam atingir todas as pessoas de uma determinada sociedade, chamadas de políticas de caráter universalistas como, por exemplo, o Sistema Único de Saúde que tem como objetivo atender toda a população brasileira sem diferenciar pessoas ou grupos sociais e as que buscam atingir determinados grupos sociais, chamadas de ações afirmativas, que tem por objetivo combater a discriminação das chamadas minorias, as mulheres, os negros, os idosos, os deficientes, dentre outros.

Joaquim Barbosa Gomes define as ações afirmativas baseando-se no princípio constitucional da igualdade afirmando que:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. (...) Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados, e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de 476 discriminações, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

> De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2003, p. 9091).

Desta maneira, as ações afirmativas são meios introduzidos pelo Estado para que se possa haver um tratamento preferencial aos grupos que historicamente foram discriminados, fazendo com que se reduzam as desigualdades de oportunidades e condições entre eles e a sociedade.

Joaquim Barbosa Gomes (2003) coloca como objetivos principais das ações afirmativas: a efetivação da igualdade de oportunidades, combatendo as discriminações existentes na sociedade; executar transformações de ordem pedagógicas, culturais e psicológicas a fim de acabar com a ideia de subordinação e supremacia do homem em relação à mulher ou de uma raça sobre a outra; inserção de uma maior representação e participação dos grupos minoritários na esfera pública e privada; utilizar como exemplo para os mais jovens, representantes das minorias que tenham alcançado posições de poder e prestígio.

Desta forma, a finalidade das ações afirmativas é muito mais que a busca de condições econômicas melhores. Elas buscam transformações culturais fazendo com que toda a sociedade reconheça como iguais os grupos marginalizados ao longo da história.

No Brasil há várias ações afirmativas em nosso ordenamento jurídico como a reserva de em empregos públicos aos portadores de deficiência (Constituição Federal, art. 37, VIII) e também incentivos para implementação de ações visando o mercado de trabalho para a mulher (constituição Federal, art. 7º, XX), dentre outras.

A LEI Nº 12.711/2012

Em 2012, depois de 11 anos de experiências com a política de cotas por meio da iniciativa autônoma das universidades, o Congresso Nacional aprovou a lei nº 12.711 que dispõe sobre a reserva de cotas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico, que foi sancionado pela então Presidente da República Dilma Rousseff. Sendo esta lei, regulamentada pelo decreto nº 7.824 de 11 de outubro do mesmo ano.

Em seu art. 1º a lei 12.711 determina que as instituições federais de ensino superior, deverão reservar no mínimo 50% de suas vagas, nos concursos seletivos, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, cabendo também reserva de 50% destas vagas para alunos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários- mínimo.

Em seu art. 3º a lei estipula a reserva de cotas raciais para o ingresso nas universidades federais de ensino superior, em que, cada universidade devera fazer a reserva para estudantes autodeclarados negros, pardos e indígenas, em proporção a população no mínimo igual da quantidade de negros, pardos e indígenas existentes na unidade da federação onde a instituição esta instalada, baseando-se no ultimo censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com a lei, as universidades federais de ensino superior, terão um prazo de quatro anos, para adequação da lei, sendo obrigados a reservar um mínimo de 25% dessas vagas por ano. Agora a adoção da reserva de cotas sociais e raciais para o ingresso no ensino superior é uma obrigação legal de todas as universidades vinculadas ao Ministério da Educação.

A lei 12.711/2012 tem quatro aspectos que se destacam.

> Primeiramente é o mecanismo utilizado para identificação dos estudantes que deverão ser beneficiados pelo sistema de cotas. O art. 3º da Lei 12.711 segue o mesmo procedimento que o IBGE faz para o levantamento de seus dados estatísticos, que é o da auto identificação, forma esta exigida pelo Movimento Negro Organizado, pois para ele a questão da auto identificação como negro esta muito além da cor da pele e pressupõe uma resistência a um processo social racista de embranquecimento (SANTOS, 2005, p. 61).

Sendo assim, a adoção da auto identificação pela lei na política de cotas é uma forma para valorizar o auto reconhecimento como negro, fator fundamental para o para o combate ao racismo que os afrodescendentes foram submetidos historicamente e culturalmente no país.

A Convenção 169 da OIT dispõe em seu art. 1° a importância do próprio indivíduo ter consciência de sua identidade.

Outro aspecto importante da lei 12.711/2012 é a ligação entre as cotas raciais e sociais. A lei estipula a reserva de vagas para estudantes de baixa renda, para estudantes de escolas públicas e estudantes de minorias étnicas, combatendo ao mesmo tempo a discriminação racial sofrida pelos negros e indígenas e a exclusão econômica sofrida pelos menos favorecidos.

O terceiro aspecto importante que trata esta lei é a proporcionalidade prevista nesta lei, em que a reserva de vagas para os negros, pardos e indígenas será proporcional à quantidade representada por estas etnias na população do estado em que estão localizados.

Por último, e não menos importante, é a obrigação da avaliação e revisão periódica da política de reserva de cotas. Em seu art. 6º, o Decreto 7.824/2012 que regulamenta esta lei, cria o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico, que ficará responsável pela avaliação da política de cotas. Este comitê será composto por representantes do MEC, da Fundação Nacional do Índio e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Este Comitê terá a responsabilidade de encaminhar anualmente um relatório, com a avaliação da implementação das cotas aos Ministros de Estado da Educação e ao Chefe da Secretaria de políticas de Promoção da Igualdade Racial sendo fator fundamental para que a política de cotas social e racial tenha sucesso, verificando assim, quais os problemas e obstáculos que estas medidas de sofridos, principalmente nas universidades que não tinham nenhuma política de cotas para o ingresso em seus cursos, podendo desta forma ser cada vez mais aperfeiçoada.

De acordo com o art. 7º da lei 12.711/2012, depois de decorridos o período de 10 anos, será feito uma revisão em todo o programa, pois a política de cotas são medidas temporárias, com o intuito de combater as discriminações, devendo ser extintas quando seus objetivos forem atingidos.

É importante que as instituições avaliem e reavaliem sempre o resultado da implantação das políticas de cotas para se obter seu sucesso.

> Toda ação afirmativa que seja pautada em uma noção de cotas rígidas deve ser temporária, ter um prévio debate e uma justificativa que salientem a dinâmica do processo em relação à comunidade em que é aplicada, com especial atenção à necessidade de um sistema que se aproxime da paridade estatística em uma relação entre a cota destinada a minorias e a sua relação com o contingente populacional local. (Santos, 2005, p.83).

É notório demonstrar o quanto representou a Lei nº 12.711/2012 para o avanço em direção de uma sociedade democrática e plural, fazendo com que a política de reservas de cotas nas universidades, estenda-se a todas as universidades federais do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora estejamos vivenciando um grande avanço tecnológico e mesmo a juventude sendo muito receptiva a novidades, o livro não deixa de ter seu lugar e sua importância para o ser humano. Assim, na busca de responder o que nos propusemos no artigo, podemos dizer claramente que: o livro didático tem sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e precisa ser mais valorizado, pois trabalhar o lúdico em sala de aula é um meio que pode levar à melhorar o ato de estudar. É sabido que o livro, teatro, jogos etc. estimulam a imaginação, provocam reflexões pessoais, favorecem a meditação, enriquecem o patrimônio verbal e a cultura geral do aluno.

Face ao número de obras existentes no mercado, a possibilidade de se conquistar leitores é bem maior que em anos passados, existe uma diversidade de gêneros textuais, isto facilita o contato entre alunos e literatura afro, mas para isto a escola deve buscar propiciar aos alunos um espaço onde todos possam ter acesso a textos que contribuam para a formação do leitor e com a melhora do processo ensino-aprendizagem.

Certificamos, também, que o imaginário ainda se apresenta de forma intensa na vida das crianças e isto é um ponto positivo, pois a utilização do livro didático assim como outros recursos que possam ser utilizados se apoia na transposição do plano real ao plano imaginário, a fantasia faz parte da vida dos alunos. Ou seja, constatamos o quanto que a fantasia, imaginação e alegria estão presentes nos livros infantis e também o quanto devemos trabalhar nossa verdadeira história, seja por meio de vídeos, livros, teatros, jogos enfim, tudo que possa vir a contribuir na vida escolar e familiar dos jovens, como fora na das crianças de ontem. Porém, há ainda muito a ser percorrido para que a literatura infanto-juvenil seja concebida como elemento contributivo para o processo de ensino–aprendizagem, abarcando a formação social, política e cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico–Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso no dia 15 set. 2022.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf Acessado em: 18 set..2022.

PESSOA, Jaciara Maria Medeiros. **Leis 10.639/03 e 11.645/08: (re)construindo a história Afro-brasileira e indígena. VI Colóquio de História: Abordagens interdisciplinares sobre História da Sexualidade.** Recife: Unicap, 2010. Disponível em: http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp--content/uploads/2013/11/4Col-p.414.pdf Acesso em: 18 set.2022.

MACHADO. Maria Helena. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo-SP. Ed. Ática, 2007.

Revista Nova Escola. **Vários autores**. São Paulo-SP – edição de Nov. 2004 e 2005.

ROCHA. Ruth. ROTH. Otávio. **Declaração universal dos direitos humanos.** São Paulo: SP, 2004.

SANTOS, João Paulo de Farias. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do Direito na construção de um Brasil diverso.** São Paulo, Edições Loyola, 2005.

SEPPIR.– SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. http:/ http://www.seppir.gov.br. Acesso em 16 set. 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **A (Re)configuração do Nacional e a Questão da Diversidade**. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs). Afirmando Diferenças. 3° ed. Campinas: Papirus, 2010.

NOSSO TERRITÓRIO – MULTICULTURAL

JUAN ARTUR DE OLIVEIRA
Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UNIBAN (2012); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNINOVE (2015); Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva pela UNIFESP (2015); Especialização em Ciência e Tecnologia pela UNIFESP (2021); Especialização em Direitos Humanos pela UFABC (2022); Professor de Ensino Fundamental II - Geografia - na EMEF Jardim Sipramar; Professor de Educação Básica II – Geografia - na EE Professora Claudirene Aparecida José da Silva.

RESUMO

Garantindo a integração social de imigrantes no território da escola pública e periférica, o projeto valoriza a cultura dos novos moradores da comunidade incentivando o protagonismo social dentro e fora dos muros da escola, propondo uma feira das nações marcando as semelhanças e diferenças existentes em nossa aldeia global. A troca faz parte da aquisição de direitos e o projeto incentiva a equidade entre todas as culturas pertencentes a este território valorizando as diferenças, estabelecendo vínculos e sociabilizando saberes para consolidação de um território igualitário e acolhedor, respeitando toda e qualquer diferença sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública; Território; Imigrante; Social.

INTRODUÇÃO

Nas perspectivas dos Direitos Humanos e por acreditar em uma educação humanitária como base para o desenvolvimento desse projeto, que busca integrar os territórios étnicos culturais que compõem a grande metrópole Paulistana de forma mais integrada na Escola Estadual Professora Claudirene Aparecida José da Silva - Diretoria Regional de Ensino Sul 3 - Jardim Moraes Prado - Grajaú, extremo sul de São Paulo, SP.

A Escola Estadual Professora Claudirene Aparecida José da Silva, situada em uma área carente de equipamentos públicos, acaba sendo a principal referência da comunidade em geral. Conforme a secretaria escolar da instituição nos últimos cinco anos devido às novas ocupações na região, o bairro recebeu muitos moradores, entre eles muitos imigrantes da Bolívia, da Guiné Bissau, do Haiti e da Venezuela. Esses imigrantes com suas famílias sentem-se deslocados em meio a cultura local, essa situação dificulta significativamente a integração social. Assim, esse projeto didático pretende integrar os educandos para valorizar as suas raízes culturais, incluindo-os no território, nossa “aldeia global”.

O Projeto visa trazer ao ambiente escolar a integração dos imigrantes e da comunidade, garantindo os preceitos básicos apresentados na legislação brasileira, sendo a LDB (Lei nº 9394/96) norteando as ações pedagógicas e a lei do imigrante (Lei nº 13.445/2017) que reitera os direitos

humanos e cíveis em território nacional indiferentemente da nacionalidade do indivíduo, integrando-o socialmente e valorizando sua cultura natal, elucidando a sua cultura frente a cultura brasileira, trocando assim expressões, cores e movimentos entre todos na comunidade.

No ano de 2022, com o retorno 100% presencial das aulas na educação básica, a interação dos educandos imigrantes tem se mostrado retraída, visto que o ensino remoto acabou distanciando muito mais a interação entre os novos alunos e a cultura local, segregando ainda mais o território. Em conversa com esses educandos do ensino médio noturno que vieram de outros países é possível perceber a necessidade de integração social desses jovens, visto as expectativas que eles criam em relação ao nosso país e as oportunidades que a grande metrópole tem a oferecer, logo sensibilizar toda comunidade escolar e integrar todo e qualquer ser humano seja um direito adquirido na constituição federal de 1988, nem sempre é o que ocorre no extremo sul da cidade de São Paulo, tamanho as dificuldades enfrentadas por todos, assim o projeto viabiliza o protagonismo do imigrante dinamizando assim a sua interação com os demais membros da comunidade incentivando a troca de saberes entre as culturas e oportunizando diretos à comunidade na totalidade. Foi possível observar que a maior incidência de imigrantes é no ensino médio noturno, visto a jornada dupla que eles levam para conseguirem se sustentar, trabalhando como vendedores ambulantes nos pequenos e grandes centros comerciais da cidade e se instruindo bem como se aprimorando da língua portuguesa na escola para poderem passar despercebido em meio a multidão e consigam alcançar os seus objetivos sem discriminação ou retaliação.

NOSSO TERRITÓRIO – MULTICULTURAL

CONTEXTUALIZAÇÃO

São Paulo é visto como referência nacional, pois é um grande centro financeiro que atrai muitos recursos e investimentos de grandes empresas, isso reverbera também em sua população de imigrantes sejam eles de outras regiões do país ou do continente. As pessoas buscam as grandes cidades por observarem o elevado fluxo de capital e a “ilusão” de uma grande oferta de empregos visto que o imigrante tende a servir como força de trabalho e passa a constituir um “problema” para o país que o utiliza, sendo necessária a inclusão social e a garantia de todos os direitos humanos, entendendo a necessidade do mercado de trabalho que é circunstancial, o “imigrante” é considerado um ser “provisório”, mesmo que esta provisoriedade dure mais de trinta anos, logo buscaremos acolhimento e inclusão para que a imigração no país não tenha a pejorativa conotação de busca por melhores condições de emprego e renda. No entanto, dentro da nossa instituição escolar temos estudantes que ao conversar com eles descobrimos o motivo pelo qual vieram ao Brasil, sendo uma resposta singular a da busca pela melhor qualidade de vida, seja ela financeira, emocional ou social como referenciado acima.

Diante desta perspectiva a cidade de São Paulo recebe diversos imigrantes em sua grande maioria latino-americanos (bolivianos, haitianos, peruanos, venezuelanos), africanos (angolanos,

guineenses de Bissau e moçambicanos), nortistas e nordestinos, que são inicialmente alocados no centro da cidade e conforme vão se estabelecendo trazem as suas famílias. Sendo que por conta da especulação imobiliária altíssima na região central da cidade de São Paulo, esses grupos começaram a ocupar as regiões periféricas da cidade em uma tendência representada pela falta de política urbana:

> São Paulo, não está mais definindo o seu crescimento pela franja ou seja pela incorporação de áreas, cada vez, mais distantes e precárias. Isso, não quer dizer que a dinâmica extensiva deixou de acontecer, mas que essa dinâmica deixou de ser definidora do crescimento urbano. Agora esse crescimento é definido, de outra maneira, pela dinâmica da produção imobiliária intensiva que se manifesta como uma nova lógica de crescimento, que intimamente se subordina à metropolização dos espaços: um urbanismo sem urbanização (PEREIRA, 2007, p.194).

Esse cenário foi palco para o elevado índice de matrículas de estrangeiros nas escolas públicas. Na EE Professora Claudirene Aparecida José da Silva, não diferiu visto que a cidade de São Paulo através da Portaria da Secretaria Municipal da Educação (SME) Nº 6.883/2012, foi pioneira na matrícula de crianças e adolescentes estrangeiros sem o Registro Nacional do Estrangeiro (RNE). Assegura assim o direito à educação previsto na Constituição federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pois só em 2020 é determinado pelo governo federal uma resolução que orienta as secretarias da educação. Assim a Resolução Nº 1 de 13 de novembro de 2020, que estabelece no:

> Art. 1º o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (BRASIL, 2020, p.01).

Considerando que os princípios da legislação educacional no país asseguram o respeito à diversidade, à proteção de crianças, adolescentes e o respeito à dignidade humana, esse projeto didático alinhado aos Direitos Humanos, busca a integração dos estudantes imigrantes e a comunidade escolar valorizando as diferentes histórias de vida, incentivando a diversidade social e cultural.

Tratando-se de um projeto pedagógico no âmbito da escola pública, a problematização deve ser trabalhada desde a primeira aula, orientando os educandos as várias realidades presentes em nossa comunidade, bem com a diversidade de opiniões a respeito de um mesmo tema. Tratando-se de um tema polêmico e pouco difundido, Paulo Freire nos explica que:

> Frente a este “universo” de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tornam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança. Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendencia para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo. Este clima ameaça esgotar os temas de sua significação mais profunda, pela possibilidade de retirar-lhes a conotação dinâmica que os caracteriza. No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mistificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão critica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens… (FREIRE, 2011, p.59).

Elucidando a nossa proposta de transformação da realidade, valorizando o território dentro e fora dos muros da escola, mostrando aos demais membros sociais que todos nós somos capazes de construir e respeitar.

TEMA E PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Tendo em vista o exposto acima o projeto Imigrante Social busca integrar as diversas culturas presentes em nossa sociedade, culturas essas que justificam a diversidade cultural da população brasileira, e trazem a identidade eclética da cidade de São Paulo.

Conhecendo as dificuldades étnicas raciais enfrentadas pela comunidade imigrante por conta da falta de instrução e que vem se atenuando ao longo dos anos em nossa sociedade é preciso integrar os estudantes imigrantes e seus familiares a sociedade local de maneira humanitária e igualitária de modo a garantir os seus direitos humanos e sociais, preservando e valorizando a sua cultura local e a relação dela com a miscigenada cultura brasileira. Abdelmalek Sayad refere-se ao imigrante da seguinte forma:

> De fato, o imigrante só existe na sociedade que assim o denomina a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa seu território; o imigrante “nasce “nesse dia para sociedade que assim o designa. Dessa forma, ela se arvora o direito de desconhecer tudo o que antecede esse momento e esse nascimento. Esta é outra versão do etnocentrismo: só se conhece o que se tem interesse em conhecer, entende-se apenas o que se precisa entender, a necessidade cria o conhecimento; só se tem interesse intelectual por um objeto social com a condição de que esses interesses, coma condição de que encontre interesses de outra espécie (Sayad, 1998, p.16).

Identificar e respeitar as diferenças culturais garantindo a equidade social compreendendo que os discursos políticos não estão alinhados a realidade vivida conforme sugere Goodale (1997), em uma visão emancipatória” da dignidade humana.

Desenvolver pesquisas no ambiente escolar para realizar o levantamento das etnias advindas do processo imigratório na comunidade, incentivar o conhecimento e o respeito às novas culturas, integrar de forma humanitária essas pessoas elucidando os seus direitos em nossa sociedade, proporcionando um convívio harmonioso entre as diversas etnias em todos os ambientes sociais.

JUSTIFICATIVA

Diante do volume de informações apresentadas e do preconceito social (Xenofobia) contra imigrantes, a escola é um ambiente ideal para que a comunidade possa conhecer e respeitar as diferentes culturas que vivem em determinada região, que por diversas vezes apesar de serem percebidas são ignoradas aos olhos da grande maioria das pessoas.

PÚBLICO-ALVO

Alunos do Ensino Médio (Do 1º ao 3º ano) da EE Professora Claudirene Aparecida José da Silva na faixa etária de 15 a 19 anos.

PRODUTO FINAL

Feira Cultural das Nações, onde cada sala de aula representará uma cultura pesquisada, valorizando os costumes, ritos e culinária local, bem como as semelhanças entre a cultura pesquisada e a cultura local, propondo interação entre os visitantes com apresentações de brincadeiras e costumes regionais, bem como experimentação de pratos típicos.

REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE A TEMÁTICA DO NOSSO TERRITÓRIO

Segundo o professor e geógrafo Milton Santos, em seu livro Por uma outra globalização (2003), a evolução social trouxe consigo a alienação cultural, logo a evolução tecnológica nos trouxe o conceito de "Aldeia global" (Marshall McLuhan, 1971), isto é, a integração dos diversos territórios em um só lugar. Partindo desse preceito a cidade de São Paulo concentra o maior polo técnico da América Latina integrando emprego, tecnologia, recursos e instrução, atraindo os imigrantes que chegam em nossa cidade e consecutivamente frequentam a escola pública que é um lugar de interação social e aquisição dos direitos humanos "mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo" (Brasil, 2003 p.21), o Plano Nacional de educação em Direitos Humanos, também norteou este trabalho quanto a:

> A universalização da educação básica, com indicadores precisos de qualidade e de equidade, é condição essencial para a disseminação do conhecimento socialmente produzido e acumulado e para a democratização da sociedade.
>
> Não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.
>
> O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da critica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade." (Brasil, 2003, p.31).

Diante disso, vivemos em uma "Aldeia Global" como proposto por Marshall McLuhan, cujas principais obras foram escritas na década de 1960, sendo interpretada por ser a mensagem entre as tecnologias como extensões dos sentidos humanos em uma interação multinacional através da rede mundial de computadores apoiada pelos satélites. Logo todo ambiente humano torna-se um ambiente pedagógico e objeto de estudo da geografia dentro e fora dos muros da escola, justificando assim a importância do projeto "Assim como Erasmo via a sala de aula como o novo palco para o drama da imprensa, verificamos hoje que a situação nova que se oferece igualmente aos jovens e velhos é a sala de aula sem paredes." (MCLUHAN, 2011, p. 168).

Entendendo que os imigrantes por muitas vezes são excluídos e nem sempre tem os seus direitos adquiridos em um novo território:

> Os critérios básicos dessa estratégia são: os mecanismos de responsabilidade; a igualdade e a não discriminação; a participação e a outorga do poder aos setores marginalizados e excluídos. O primeiro passo para a outorga do poder aos setores excluídos é reconhecer que são titulares de direitos. Esse conceito muda a lógica na proposição de políticas publicas tanto pelo Estado quanto pelos movimentos sociais. (Brasil 2013, p. 20)

Destacamos que o aumento de imigrantes em território nacional e principalmente em São Paulo, ocorreu após a proteção e representação aos imigrantes que eram intermediadas principalmente por congregações religiosas o reconhecimento legal através da Lei do estrangeiro 6.815 de 1980 que veta a participação política e formas de organização coletiva de não nacionais, sendo promulgada no período do regime militar, para um novo texto em consonância com os princípios da carta magna de 1988 sendo a aprovação do marco legal das migrações, lei 13.445 de 24 de maio de 2017 a última conquista dos direitos humanos a imigrantes em nosso território, garantindo assim os direitos dos imigrantes e emigrantes:

> Podem ser destacados, entre tantos, o Art. 3º que, ao longo dos seus vinte e dois incisos, expressava o caráter protetivo que inspirou a redação da lei. Esse artigo pretendia assegurar aspectos como a indivisibilidade, universalidade e interdependência dos direitos humanos; repúdio à xenofobia e à discriminação; não criminalização da migração; promoção da entrada regular; acolhida humanitária; igualdade de tratamento e oportunidade; inclusão social e laboral; acesso aos serviços públicos; proteção ao emigrante no exterior; cooperação internacional; promoção do reconhecimento acadêmico; e repúdio à praticas de expulsão ou deportação coletivas, entre outros.
>
> No Art. 4º estava prevista a condição de igualdade aos nacionais e a inviolabilidade dos direitos à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Esses dois artigos, por si só, proporcionavam a ideia da mudança de qualidade pretendida em relação ao Estatuto do Estrangeiro, até então vigente (OLIVEIRA, 2020, p.01).

Ao realizar uma comparação com os currículos da educação básica do Estado e do Município de São Paulo, observamos que o município de São Paulo dispõe do Currículo Povos Migrantes, em acordo com a Lei Municipal nº 16.478/2016. Em pesquisa aos arquivos da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, não encontrei currículo específico para os povos imigrantes. Entendemos que quando a proposta curricular contempla os imigrantes fornece mais segurança e identidade ao estrangeiro no ambiente escolar e esse é o referencial deste projeto.

Todo ser humano tem direito de se sentir livre e integrante da sociedade com a qual faz parte, o projeto tem por objetivo trazer essa autoconfiança e autonomia aos alunos de outras nacionalidades, matriculados na EE Professora Claudirene Aparecida José da Silva, o projeto visa garantir os dispostos nos artigos 3º e 4º da Lei do imigrante nº 13.445 de 24 de maio de 2017 que diz respeito a igualdade e equidade civil, assegurando todo e qualquer direito humano bem como o acesso e permanência na escola pública de qualidade conforme o artigo 3º inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Pensando na integração social na totalidade o Conselho Nacional dos Direitos Humanos - CNDH Lei nº 12.986 de 02 de junho de 2014 prevê a fiscalização dos preceitos acordados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo o nosso maior referencial de igualdade no mundo ideal norteador do projeto identificando a escola como um território laico e multicultural, abrindo as portas da comunidade para o mundo, respeitando as diversas culturas presentes dentro e fora do nosso bairro, reafirmando a aldeia global em que vivemos na atualidade.

OBJETIVOS DO PROJETO

OBJETIVOS GERAIS

– Identificar na comunidade escolar a diversidade cultural e integrar a sociedade local de maneira humanitária e igualitária a garantir seus direitos sociais.

– Conhecer a cultura centro-americana, sul-americana e africana, bem como suas heranças culturais ao longo do tempo histórico no Brasil, embasando teoricamente a importância da diversidade cultural em nossa sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Estabelecer e fortalecer o diálogo entre estudantes e comunidade tendo como foco o respeito à diversidade étnica e cultural;

– Propor ações de integração entre as etnias presentes no território.

PLANO DE AÇÕES

Integrar sem expor é o principal objetivo do processo, identificado os principais grupos imigratórios presentes na escola e no território em volta, iniciaremos uma pesquisa com os educandos para conhecermos mais a fundo cada uma de suas culturas.

O trabalho de pesquisa deve contar imagens e referências do cotidiano, para que assim possamos discutir os “achados” em rodas de conversa ao longo dos bimestres. Após amadurecido os resultados, podemos iniciar o planejamento de nossa feira das nações: Pesquisando as etnias de cada nacionalidade, identificando as diferenças culturais entre elas para podermos associar as culturas nas rodas de conversas para amadurecimento do projeto. É importante destacar a associação cultural entre as nacionalidades identificando as semelhanças com a nossa cultura, buscando sempre a opinião dos imigrantes presentes traçando assim um paradoxo entre as culturas para que a feira seja elaborada de forma produtiva e interativa com a maior composição possível de elementos.

Finalizando as ações de pesquisa e levantamento de dados, devemos iniciar a montagem da sala de aula respeitando as intervenções dos imigrantes possibilitando maior similaridade com o real.

ETAPAS DO TRABALHO DIDÁTICO

Apresentação do projeto e sensibilização prévia, mostrar aos educandos que em nossa comu-

nidade escolar existem pessoas de outras nacionalidades que por diversas vezes são segregadas no ambiente escolar. Realizar o levantamento de dados com os educandos na sala de aula. Durante as aulas deve-se orientar os educandos em como realizar uma pesquisa na internet, buscando sempre referências seguras de modo a minimizar fakenews ou informações errôneas/ pejorativas referente à cultura pesquisada, visto que intenção é a valorização da cultura estrangeira e as suas influências em nosso território e não ao contrário a indicação de livros, sites e reportagens que elucidem o tema também se faz necessária neste primeiro momento que será desenvolvido ao longo do primeiro bimestre letivo.

De posse dos dados pesquisados no Google Acadêmico, livros, revistas e reportagens sobre a cultura e os costumes dos imigrantes em suas terras natais, os educandos devem se reunir com a mediação do professor orientador para identificar quais são as principais diferenças entre a cultura pesquisada e a nossa (exemplo: língua, gostos musicais, culinária, vestimentas entre outros). Realizado esse levantamento o professor mediará rodas de conversas inclusive interclasses para que todos os estudantes possam compartilhar os seus dados e assim difundir ainda mais a cultura pesquisada, sempre perguntando aos alunos imigrantes que pertencem à classe de que maneira aquele determinado ponto pesquisado é empregado no seu país e como eles fazem para se adaptar em nosso país, incentivando o protagonismo juvenil de consonância com a proposta da LDB, respeitando os imigrantes e garantindo o direito a voz em nossa sociedade, bem como promoção e valorização de sua cultura em nossa comunidade escolar.

Após a consolidação e o registro dos dados em seus cadernos e no Padlet para que todos possam ter acesso em temo real em qualquer lugar, realizar debates mais aprofundados com os educandos para sensibilizá-los a diversidade cultural existente, solicitar para eles apontarem a existência de alguma forma de preconceito e de que maneira os imigrantes costumam acolher essas ofensas, propor atividades que levem o público a refletir atividades pejorativas que pareçam comuns aos olhos da sociedade em geral, mas que acabam maltratando o imigrante que aqui vive, o exposto pode servir de exemplo real mediante a relato do aluno nativo, buscando quebrar tabus para fundamentar teoricamente a organização da feira das nações cujo objetivo é valorizar a cultura de outros povos em nosso território.

Realizado o levantamento teórico, partiremos para organização da feira, sendo que a cada duas salas teremos a representação de uma nacionalidade, sendo esta nacionalidade escolhida por votação levando entre os educandos matriculados na respectiva série, considerando a nacionalidade do (s) imigrante (s) matriculado (s) na respectiva sala. Realizada a votação via por formulário Google e apresentação dos dados para todos os envolvidos no projeto, as salas de aulas poderiam ficar organizadas seguindo o exemplo a seguir: 2.º A e B — bolivianos; 2 °C e D — venezuelanos; 3.º A e B — haitianos e 3 °C e D — Bissau- guineense.

Realizado todo o levantamento de dados, bem como a escolha das nacionalidades por dupla de turmas, as salas de aula devem ser decoradas representando a sua nacionalidade, logo devem conter as cores da bandeira do país, dando identidade ao cenário, painel informativo com os principais dados catalogados referentes a cultura, vestimentas, culinária, idiomas e curiosidades os alunos também podem estar vestidos com as roupas típicas da referida cultura, as paredes também

deverão estar decoradas com os principais pontos turísticos e as informações culturais das etnias presentes no país, os alunos devem se dividir em grupos para poderem explicar cada um dos temas, respeitando um cronograma onde cada grupo apresenta um determinado horário, para que todos possam visitar as salas uns dos outros. É importante destacar que os alunos dentro dos seus temas devem interagir ao máximo com os visitantes, tornando a experiência cultural mais próxima do real.

METODOLOGIA

Apresentar aos educandos o método comparativo de pesquisa para que eles possam buscar o maior número de referências possível, sempre demonstrando a necessidade do apontamento bibliográfico de suas pesquisas, valorizando sempre a opinião do colega nativo que norteará os conteúdos mais relevantes a serem destacados em nosso trabalho dando identidade ao trabalho e prevalecendo o protagonismo do nosso homenageado. É importante destacar que a pesquisa é a principal etapa do desenvolvimento do trabalho, visto que teremos a fundamentação teórica para podermos interagir com o público no dia da feira das nações. A troca entre as informações pesquisadas nas diversas fontes inclusive nos relatos dos imigrantes é algo relevante na construção do conhecimento e no fortalecimento dos pilares para construção do projeto na totalidade, entendendo no cenário em que estamos construindo saberes, onde todos temos os mesmos direitos e deveres, identificar e discutir os itens pesquisados, bem como debater e traçar novos objetivos, determinando assim os principais itens a serem considerados entre os alunos nativos e os imigrantes, valorizando a troca cultural e a inserção de todos no território, construindo vínculos e quebrando paradigmas.

De posse dos dados expostos acima ao longo do primeiro bimestre letivo, incentivar os educandos na construção social e aquisição dos direitos humanos, sejam eles de nativos ou imigrantes em todo o território é algo importante e deve ser discutido em debates ao longo do segundo bimestre, sempre que necessário estratégias devem propostas e alteradas, bem como registradas no Padlet para que todos tenham acesso em tempo real, dando identidade a feira final e organizando as ideias no desenvolvimento do projeto que será contínuo ao longo do ano letivo. A valorização do diálogo no desenvolvimento do projeto cria vínculos com o protagonismo social exposto na LDB, incentivando o educando a ser sujeito de sua própria história, respeitando a sua identidade e todos ao seu entorno conforme proposto na constituição federal de 1988.

As intervenções para o projeto final devem ser feitas nas aulas ao longo dos três bimestres, inicialmente com pesquisas referente as nacionalidades, depois com discussões e debates em rodas de conversa para amadurecimento do conteúdo e para a produção do material a ser apresentado na feira das nações que encerra o projeto, devemos aproveitadas as ideias e todos os materiais produzidos devem ser utilizados caracterizando assim o ambiente para feira, que deve ser diverso, aconchegante e integrador, fazendo-se valer da tecnologia intrínseca na aldeia global discutida ao longo das intervenções, uma proposta para que o conteúdo não se perca é a de um mural digital no Padlet, que disponibilizará todo material pesquisado pelos educandos para todos os interessados através de um QR “Code”, bem como um mural de reflexões na sala de aula, que deve ser alimento ao final de cada roda de conversa e debates entre os nativos e os imigrantes, criando assim uma linha evolutiva do projeto que servirá de guia na montagem do cenário para apresentação da feira

das nações.

De posse de todo esse material, a montagem da feira deve ser coletiva entre as turmas envolvidas para representar uma mesma nação, respeitando a produção de cada educando, elucidando em painéis o respeito a diferença e o protagonismo social, interagir com o público através de leituras de relatos de imigrantes que vivem em nossa comunidade, brincadeiras e gírias regionais, curiosidades e experimentação de comidas típicas para sensibilizar e elucidar o público quanto a diversidade humana. É importante destacar que a caracterização da sala de aula deve respeitar os apontamentos realizados nos debates registrados no padlet, sempre valorizando as cores da bandeira nacional, dando identidade e confiabilidade a nação representada.

Para que toda a comunidade tenha acesso ao trabalho os educandos devem se movimentar na divulgação dentro e fora dos muros da escola, sendo necessária a divulgação de cartazes físicos e digitais pela escola e pelas redes sociais (Facebook, Instagram e grupos de WhatsApp) informando a data da feira das nações (que deve ocorrer no quarto bimestre em data a ser definida no mês de novembro). O principal objetivo do projeto é acolher as famílias dos imigrantes e mostrar para toda comunidade do entorno escolar que as mesmas dificuldades vividas no Brasil, são vividas em outros países, sejam eles em nosso ou em outros continentes, também devemos levantar as semelhanças entre as nacionalidades e enaltecer o respeito às diferenças para que a integração social ocorra não somente em nossa comunidade e sim na sociedade na totalidade, visto que a escola é onde produzimos cultura, saberes e conhecimentos, elementos que constituem as maiores riquezas de uma sociedade democrática e de direitos.

RECURSOS MATERIAIS

Devemos utilizar os computadores do programa ACESSA (Sala de informática) para pesquisa das nacionalidades bem como suas curiosidades, folha de sulfite para impressão das pesquisas e imagens, e-mail institucional para salvar, publicar e compartilhar no Padlet as informações encontradas entre os colegas de classe, cartolinas, papel crepom colorido, régua, lápis de cor, canetinha e tinta guache para decoração da sala de aula.

FORMAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua e somativa, propondo rodas de conversas para reflexão dos alunos que devem apontar o seu desenvolvimento em cada etapa do projeto, valorizando a autoavaliação ao final de cada roda de conversas incentivando o aluno a refletir os seus atos, pontuando a sua evolução social, colocando-se no lugar do outro, culminando assim na exposição da feira das nações que apresentará todo trajeto percorrido e a evolução do coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a comunidade onde a EE Claudirene Aparecida José da Silva está inserida, bem como as suas peculiaridades, o projeto visa integração entre as diversas culturas pertencentes deste território, compreendendo a diversidade cultural contemporânea e os principais motivos de troca entre os cidadãos da grande metrópole de São Paulo. Tratando-se de um projeto pedagógico em uma escola da rede pública estadual, buscar e garantir o acesso de todos os educandos à educação de qualidade é um preceito básico da LDB reiterando base metodológica deste projeto em consonância com a contemporaneidade a elucidação do conceito de aldeia global proposto por McLuhan, 2011, norteiam as ações político pedagógicas do projeto que visam a integração social e aquisição dos direitos humanos conforme exposto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A escola sendo o único lugar na comunidade em que os cidadãos têm acesso a cultura, esporte e lazer (Mesmo que precariamente com a disponibilidade de apenas uma quadra poliesportiva), o projeto visa em suas ações ir além dos muros da escola, envolvendo as famílias, os amigos e até mesmo os professores que residem fora da comunidade e que involuntariamente fazem parte dela através de ações socioeducativas ao longo do ano letivo. Os imigrantes têm papel fundamental na construção desse saber, visto que são os grandes protagonistas do projeto, norteando todas as ações a partir de suas memórias afetivas em referência a sua terra natal. O currículo educacional norteado pela LDB, bem como todos os imigrantes e tópicos que tratam de imigração e suas peculiaridades serviram de base teórica para fundamentação do projeto, visto que as ações estavam voltadas para integração sociocultural dos alunos de outras nacionalidades sejam elas latino-americanas ou africanas, que estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia no extremo sul da cidade de São Paulo. Quebrar tabus e paradigmas para que todos possam ter acesso a todos os direitos civis foi o tema central dos debates de fixação realizados bimestralmente após o levantamento de dados para confecção de material utilizados na apresentação da feira das nações. A escuta ativa também se faz necessária em uma sociedade onde o imigrante poucas vezes é ouvido e por diversas vezes é julgado.

Os principais grupos imigratórios atendidos na unidade escolar são de Bissau – Guineenses que falam o português além do criolo, porém tem cultura totalmente diversa a nossa e cultos religiosos tribais, diferente dos bolivianos e venezuelanos que muitas vezes são cristãos como a maior parte dos brasileiros, sendo os haitianos língua e cultura mais diversificada, tendo o criolo mais usual do que o francês entre os imigrantes que frequentam a escola. O projeto abre portas para o protagonismo desses grupos minoritários em nossa sociedade, dando espaço para que eles mostrem que a sua riqueza cultural é tão diversa quanto a nossa e que os motivos que os levaram a deixarem os seus países e viver em condições extremas em nossa cidade merecem respeito e são louváveis devido à dificuldade extrema em que se encontravam em sua terra natal. A busca por melhores condições de vida nem sempre está ligada a uma vida luxuosa, muitas vezes está relacionada a sobrevivência e a xenofobia pode acabar com os sonhos e com a esperança dessas pessoas em um novo país tema esse exposto por Sayad, 1998.

Trazer novas culturas para escola é reviver São Paulo na sala de aula, visto tamanha diversidade cultural que temos em nossa cidade, o conhecimento e respeito pela nossa querida cidade,

começa em nosso bairro, reconhecendo as modificações antrópicas causadas ao longo dos anos pelos diversos grupos pertencentes a este território. Culminando assim em uma atividade pedagógica de interação sociocultural, elegendo os direitos humanos de um civil indiferentemente de sua nacionalidade, evidenciando um processo educacional de qualidade atendendo mais que a legislação vigente em seus pilares, visto a absorção e resolução dos problemas sociais em ações comunitárias ao longo do ano letivo dentro da e fora dos muros da escola, buscando e garantindo os direitos humanos em uma sociedade democrática em um projeto que prevalece o dialogo e construção de conhecimento de forma coletiva propondo o protagonismo à um novo membro em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 set. 2022.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2007.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____. Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacaoexterno/rest/lei/93/pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

_____.Caderno de Educação em Direitos Humanos: **Educação em Direitos Humanos:Diretrizes Nacionais. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192> Acesso em: 01 set. 2022.

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Resolução Normativa Nº. 27, de 25 de novembro de 1998. **Disciplina a avaliação de situações especiais e casos omissos pelo Conselho Nacional de Imigração**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/1281937/do1-2017-12-22-resolucao-normativa-n-13-de-12-de-dezembro--de-2017-1281933-1281933>. Acesso em: 03 set. 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu Antonio; MACEDO, Marília. **Imigração e Refúgio no Brasil.** Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e proclamada pelaresolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**.Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 02 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOTTDIENER, Mark. (1997), **A produção social do espaço urbano São Paulo**, Edusp.

Goodale, M. (2006). (Guest Editor) Introduction. "**Antropology and Human Rigths in the new key"**. American Anthropology, v. 108, p.1-8.

MCLUHAN, H. M. Visão, som e fúria. In: LIMA, L. C. **Teoria da cultura de massa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MCLUHAN, Herbert Marshall. **A revolução na comunicação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PEREIRA, P. C. X. **Dinâmica Imobiliária e metropolização: a nova lógica do crescimento urbano em São Paulo**. Scripta Nova (Barcelona), v. Xi, p. 194, 2007.)

Sayad, Abdelmalek. 1998. I**migração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo, EDUSP. [1991]

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Coordenadoria Pedagógica**. Currículo povos imigrante, São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes--WEB.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

KAREN JAQUELINE SOARES DANTAS
Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) (2008); Professora de Educação Infantil - na EMEI Francisca Júlia da Silva.rene Aparecida José da Silva.

RESUMO

Nos dias atuais, discussões relativas à Alfabetização e Letramento têm estado cada vez mais presentes no âmbito escolar. No caso da consciência fonológica, a mesma vem ganhando espaço e importância entre os pesquisadores desde a década de 1970, como meio de verificar a sua aplicação e importância durante a aquisição da leitura e da escrita, principalmente entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, a presente pesquisa teve por objetivo identificar os aspectos positivos e os desafios enfrentados na utilização da consciência fonológica como metodologia de ensino. Para isto, foi utilizada metodologia qualitativa para levantamento bibliográfico, a fim de discutir a opinião de diversos autores a respeito da utilização da consciência fonológica como método de ensino. Os resultados da presente pesquisa indicaram que a alfabetização pelo método fônico é de suma importância para desenvolver essas competências e pode ser uma poderosa ferramenta ao se trabalhar com jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; Consciência Fonológica; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Alfabetização assim como o Letramento tiveram sua história iniciada em longa data no passado. Vários estudiosos afirmam que o surgimento da língua escrita surgiu inicialmente com os fenícios no século XIII a.C. Graças a riqueza cultural dos gregos, diversos pesquisadores supõem que a língua surgiu através deles. Ferreiro (2011), descreve que a escrita surgiu por estar associada às relações sociais, devido ao uso que se faz dela até os dias de hoje.

Com o transcorrer dos tempos, a sociedade num todo se desenvolveu e o mundo passou a ser instruído através da leitura e da escrita. Hoje não basta para o ser humano apenas decifrar os códigos linguísticos; mas para se emancipar o indivíduo tem que se ter o domínio destas competências com relação à sociedade em que vivem.

Assim, foi criado um modelo de ensino novo surgindo: a Escola Tradicional. Nesse modo de

idealismo, o docente era possuidor de todo o conhecimento e deveria passá-lo ao aluno.

Cabia então a este receber as informações e decorar os novos conhecimentos. Quanto ao modo de alfabetização era semelhante: os alunos tinham por obrigação decorar os sons das letras, das sílabas, das palavras, das frases e dos textos.

No ano de 1909 surgiu o termo analfabetismo no vocabulário brasileiro, mas foi somente no ano de 1918 que o termo alfabetização foi utilizado pela primeira vez por Thompson, um educador paulista. Este então passou a propagar um novo modelo de escola que veio para mudar o modelo de escola tradicional: a Escola Nova.

Ainda, foi precursora em inverter os papéis entre professor e aluno, convicto que a metodologia de ensino tinha que se adequar ao aluno e não o contrário.

Como problemática tem-se que na década de 80, o período foi marcado por conturbações, devido principalmente à redemocratização política brasileira. O clima era reforçado ainda pelo alto índice de analfabetismo, que atingia 25,41%; e o revés escolar, que atingia 19,9% da população que frequentava o começo do Ensino Fundamental (MORTATTI, 2019).

Foram criados muitos programas para tentar resolver esses problemas, mas infelizmente, ainda presenciamos o fracasso escolar presente em muitas escolas em diversas faixas etárias. Dentre os muitos problemas podemos destacar as dificuldades voltadas para a leitura e a escrita e a eficácia em ensinar por parte de muitos docentes, já que ao longo da alfabetização, boa parte dos alunos não desenvolvem as competências e habilidades relacionadas à linguagem.

Como justificativa para a presente discussão, a fim de minimizar esses problemas, na década de 1980, a forma de trabalhar a Língua Portuguesa era baseada no domínio da leitura e na produção de textos. Sendo que anteriormente, o foco era a análise linguística e a gramática. Schneuwly e Dolz discutem essa nova metodologia:

> Começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura redação. Tem o lugar o ensinamento de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 8).

Assim, como objetivo geral, tem-se a discussão de diversos autores a respeito da utilização da consciência fonológica como método de ensino; e como objetivos específicos discutir o uso da consciência fonológica no processo de alfabetização a fim de desenvolver questões linguísticas e cognitivas.

A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO

Quando se fala em consciência fonológica, estamos nos referindo à capacidade de pensar sobre a estrutura das palavras, de compreendê-la como uma série de sílabas e fonemas e, por fim, de dividi-las. Os professores podem usar o português para dividir ou excluir fonemas, o que pode favorecer o entendimento dos alunos, desde a decodificação de senhas até hábitos e o gosto pela

leitura (SANTOS e NAVAS, 2002).

Segundo os autores, o desenvolvimento da consciência fonológica durante a alfabetização deve se preocupar com as questões linguísticas e cognitivas, adequando-se a metodologia segundo o nível e faixa etária dos alunos. Além de desenvolver as habilidades fonológicas, o professor precisa estar atento para desenvolver as representações lexicais, bem como a memória semântica e a competência leitora.

Com relação à alfabetização, Cagliari explica que:

> Ao longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente (CAGLIARI, 1998 p. 15).

Guaresi et al. (2017), explicita que o homem desde a infância já possui certo discernimento ao perceber que as palavras iniciam ou terminam com o mesmo som e que as palavras podem ser divididas em sílabas.

Porém, cada indivíduo precisa compreender a divisão de fonemas, e para isso o professor precisa fazer uma maior intervenção, já que este não deve ser naturalmente separado, necessitando de atividades formalizadas a fim de se aprofundar no código alfabético (CAVALHEIRO et al., 2010).

Pestun (2005), discute que quando se trabalha desta forma, pode-se desenvolver a competência leitora e escritora de forma mais assertiva, quando comparadas a outras crianças que foram alfabetizadas por outros meios que não a consciência fonológica.

Assim, cada professor deve considerar a faixa etária com a qual está trabalhando. Quando trabalhada a consciência fonológica desde a infância, maior é a capacidade de fazer associações entre o vocabulário e as unidades da fala, como as rimas e sílabas.

Já no caso da consciência fonêmica, introduzida mais tarde, é necessário um esforço metacognitivo para desenvolvê-la. Isso porque no início da alfabetização, a consciência fonológica em nível silábico se desenvolve anteriormente ao nível fonêmico (SANTOS e BEFI-LOPES, 2012).

A alfabetização influencia diretamente no desenvolvimento da consciência fonológica, aprimorando assim as capacidades metafonológicas, quando se tem maior contato com os conceitos de grafema e fonema, principalmente quando a alfabetização ocorre pelo método fônico (LEITE et al., 2018).

Porém, é preciso se atentar que nem sempre a consciência fonológica se desenvolve como o esperado. Existem indivíduos que apresentam alterações na aquisição de fonemas, conhecido como transtorno fonológico, podendo apresentar desempenho inferior à de outros que não possuem essa dificuldade, sentindo dificuldade em raciocinar sobre os segmentos sonoros da fala e compreender como a informação fonológica é utilizada.

Por isso, é de suma importância que as atividades propostas relacionadas à consciência fonológica, sejam aplicadas em conjunto com outras metodologias a fim de garantir uma aprendizagem efetiva, posteriormente, de forma significativa para os alunos.

Assim, um ambiente acolhedor que traga, por exemplo, um local reservado somente para os livros, onde o aluno tenha acesso, pode fazer com que facilite o processo de alfabetização e que ele crie o hábito e desperte o prazer pela leitura.

MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, traz que na sociedade letrada, a alfabetização se tornou essencial para os indivíduos (FERREIRO, 2011).

No caso da Declaração de Hamburgo, onde o Brasil é signatário, o documento entende a EJA como uma modalidade de ensino que se estenderá pela vida toda:

> [...] todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (CONFINTEA, 2010, p 6).

Infelizmente, no Brasil, os dados estatísticos revelam uma situação alarmante, evidenciando muitas pessoas que mesmo na fase adulta ainda não sabem ler e nem escrever. Por isso, a área da alfabetização virou alvo de inúmeras pesquisas, em especial a EJA, já que necessita de um olhar mais cuidadoso, principalmente nos anos iniciais, onde ocorrem situações adversas em todos os níveis.

Na EJA existe uma complexidade muito grande, já que o normal seria a alfabetização ocorrer no começo da escolaridade. Nesse caso, a modalidade consiste em trazer de volta os alunos evadidos por algum motivo, à Educação Básica.

A LDBEN traz a obrigatoriedade ao Estado de ofertar de forma gratuita àqueles que não concluíram o ensino regular, um ensino de qualidade para que eles possam de certa forma ser reinseridos na sociedade.

As Diretrizes Curriculares da EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000), explicitam a importância desta etapa escolar como qualificadora e reparadora, demonstrando a amplitude do ponto de atuação dessa modalidade. Porém, a sociedade atual, conhecida também como sociedade do conhecimento, evidencia as diferenças encontradas na legislação e o que acontece nas escolas que ofertam essa modalidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), aproximadamente 9,6 % da população não são alfabetizadas no país. Esse aspecto demonstra o quanto é subjetivo o direito à escolarização e consequentemente à alfabetização. Assim, muitos desses indivíduos são vítimas do fracasso escolar, decorrente de inúmeras situações.

Silva et al. (2011) a formação do professor também interfere na alfabetização. O professor da EJA, precisa ter além dos conhecimentos necessários requeridos para ministrar aulas nessa modalidade de ensino, a fim de que ele proporcione aos alunos situações reais e concretas que auxiliem no aprendizado da escrita e do uso na prática social.

Assim, Soares (2003) entende a alfabetização como algo multifacetado e complexo, exigindo conhecimento específico para ensinar, já que traz situações de origem linguística, sociais e psicolinguísticos, além da socialização.

O Brasil ainda continua deficitário quando se fala em formação docente, pois, este envolve um processo sistemático e contínuo o que corrobora o Parecer CNE/CEB 11/2000, quanto a formação do professor da EJA, devendo-se considerar as especificidades dessa etapa.

O professor precisa estar preparado integralmente para criar situações adequadas às necessidades desses alunos, onde os mesmos possam ter a oportunidade de saírem alfabetizados nessa etapa escolar.

ALFABETIZAÇÃO NA EJA

A alfabetização é considerada uma notação alfabética, que busca colocar o aluno em contato com situações que envolvem a prática da leitura e escrita, acompanhada dos diversos gêneros textuais que existem na atualidade. A alfabetização compreende um processo diferenciado, que como já dito exige saberes docentes específicos (LEAL, 2006).

Para considerar uma pessoa alfabetizada, é fundamental que ela adquira a competência de leitura e escrita, além de saber utilizar os diferentes gêneros textuais existentes. A alfabetização é primordial para que a pessoa amplie a capacidade de se relacionar e estar inserido no mundo que a cerca, já que escrever é essencial na atualidade:

> [...] Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de 'dizer por escrito' esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2011, p. 54).

Quanto ao letramento, este conceito veio se fundar ao entendimento de alfabetização dos dias atuais. O termo apareceu primeiramente, aqui no Brasil, na década de 1980 com o papel de atribuir a utilização dos gêneros textuais na práticas de leitura oral e escrita que têm se tornado cada vez mais complexas (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2006).

Porém, o letramento não veio a fim de substituir a alfabetização, mas, sim de se associar a ela. Ferreiro (2011) compreende que devemos considerar um termo único, a alfabetização, para conceber o processo, pois, isso já é essencial para considerar os dois processos.

Soares (2003) já entende o contrário, ou seja, que deve ocorrer diferenciação entre os termos, pois pode vir a ocorrer um equívoco conceitual. Ou seja, para ele, a alfabetização envolve a notação alfabética que possui como especificidade a codificação e decodificação, a interpretação e a significação, enquanto que no letramento ocorre a aquisição da oralidade, da leitura e da escrita essenciais para viver em sociedade.

Compreendendo desta forma, a alfabetização e o letramento devem ser considerados distintos e indissociáveis, ocorrendo de forma simultânea durante a prática. Por isso, uma alfabetização eficaz para jovens e adultos deve compreender a apreensão das especificidades exigidas em um

ambiente que envolva leitura, escrita e produção textual:

> [...] quando se considera que o adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento, e o processo de alfabetização se torna muito mais significativo (GALVÃO E SOARES, 2006, p.51).

Em sua maioria, os alunos costumam possuir pouco domínio em leitura e escrita, apesar de vivenciarem diferentes interações no contexto e na comunidade em que vivem.

Assim, o processo deve ser significativo baseado nas vivências dos alunos, para que eles possam entender esse processo como parte da sua cultura. Práticas alfabetizadoras não devem ser separadas do letramento, pois, isto poderia limitar o processo de produção cultural, e as práticas sociais.

Vóvio (2009), relata que a alfabetização não pode ser voltada apenas para ler e escrever. É preciso desenvolver diferentes habilidades a fim de promover a autonomia em leitura, interpretação e produção de textos. O autor utiliza o termo “alfabetizar letrando” para articular práticas de alfabetização que envolvem dimensões mais específicas junto às práticas sociais.

Assim, o termo “alfabetizar letrando” compreende o: “Ensinar a ler e escrever no contexto dos usos da leitura e escrita de textos” (ALBUQUERQUE e LEAL, 2006, p. 153).

Práticas pedagógicas que envolvem o letramento devem compreender uma intervenção dialógica pautada em práticas discursivas envolvendo a escrita, com base na produção de textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que durante a alfabetização, a consciência fonológica a nível silábico geralmente é desenvolvida antes do nível fonêmico.

Sobre os resultados obtidos nesta pesquisa, ao se utilizar a consciência fonológica durante a alfabetização o desempenho dos alunos demonstra que atividades baseadas nesse tipo de metodologia mostra-se eficaz principalmente entre aqueles que possuem um vocabulário dentro do conceito esperado e com desenvolvimento típico para a aquisição dos fonemas.

Sendo assim, quanto ao nível fonêmico, os alunos que apresentam facilidade na questão anterior costumam apresentar um melhor desempenho em determinadas atividades.

É preciso destacar que as atividades propostas relacionadas à consciência fonológica, tem que ser aplicadas juntamente com outras metodologias para garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, de forma significativa para os alunos dessa modalidade em especial.

Foi possível ainda perceber a importância das atividades pedagógicas voltadas para a promoção da consciência fonológica, contemplando a diferenciação entre os significados, os aspectos sonoros e as relações entre a linguagem oral e escrita.

Sendo assim, o entendimento de linguagem voltado para a interação exige uma prática do

professor de estabelecer uma ponte entre o texto e o leitor, facilitado pelo uso da consciência fonológica, contribuindo para o desenvolvimento não só da alfabetização, mas, também do letramento por parte do aluno, em especial na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que não foi possível no início da escolarização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.B.C. de; LEAL, T.F. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9394/96: diretrizes e bases da educação nacional,** de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora Brasil, 1996.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério**. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CAVALHEIRO, L.G.; SANTOS, M.S.; MARTINEZ, P.C. **Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura**. Rev CEFAC. 2010; 12(6): 1009-16.

CIEA. **Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997; Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos: agenda para o futuro.** Brasília: SESI/UNESCO, 1999, p. 67 (série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador, 1).

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, A.M. de O.; SOARES, L.J.G. **História da Alfabetização de Adultos no Brasil**. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUARESI, R; OLIVEIRA, J.S., OLIVEIRA, E.; TEIXEIRA, L. **A consciência fonológica e o vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização**. Rev Con Textos Ling. 2017; 11(18):97-109.

LEITE, R.C.D.; BRITO, L.R.M.; MARTINS-REIS, V.O.; PINHEIRO, A.M.V.P. **Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização.** Rev. Psicopedagogia 2018; 35(108306-17.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online].** São Paulo: Editora UNESP, 2019, pp. 165-175. Disponível em: https://doi.org/10.7475/9788595463394. Acesso em: 29 set. 2022.

PESTUN, M.S.V. **Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional.** Estud Psicol. 2005; 10(3): 407-12.

SANTOS, M.T.M., BEFI-LOPES, D.M. **Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita.** J Soc Bras Fonoaudiol. 2012; 24(3): 269-75.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática.** Barueri: Manole; 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, F.R.; PORCARO, R.C.; SANTOS, S.M. Revisitando estudos sobre a formação do educador de jovens de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

SOUZA. (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VÓVIO, C.L. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas: outras miradas, novos focos de atenção.** In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CEB nº 11/2000 – Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

O PROCESSO HISTÓRICO DO BRINCAR E A LUDICIDADE

KATIA DE OLIVEIRA ALVES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2006). Graduação em História pelo Centro Universitário Unijales 2020. Especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário FMU (2010). Professora na rede municipal de São Paulo e na rede estadual de ensino de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca da importância do olhar sobre o brincar através do tempo, e como objetivo analisar o uso de técnicas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil na prática pedagógica do professor. É possível dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através da ludicidade os alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e consequentemente mais significativa, culminando em uma educação de qualidade. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Brincar; Contexto; Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Embora brincar sempre tenha feito parte do cotidiano infantil, nem sempre lhe foi dada a devida importância, não haviam brincadeiras destinadas às crianças nem os espaços físicos eram preparados para brincar e criar.

Platão foi quem primeiro apresentou estudos sobre o lúdico e suas influencias na educação e a importância dos jogos no desenvolvimento das crianças como facilitador no processo de aprendizagem da matemática.

Durante a Idade Média, há uma revolução cultural que tem como fator central a religião com a ascensão do cristianismo que relacionava o jogo ao prazer profano e imoral, a pedagogia passa a ser representativa baseada na disciplina, no controle, na obediência e levando em consideração apenas o mundo adulto, torna- se sentido para as crianças que tem como única saída fugir da escola em busca dos folguedos e brincadeiras.

No entanto, é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas.

O Romantismo com sua consciência poética do mundo reconhece na criança uma natureza boa, considerando o jogo sua forma de expressão.

Ainda este artigo traz algumas considerações sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos e como influenciam na socialização das crianças.

Ademais, que um ser humano em desenvolvimento e com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como um ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade.

JOGO, O BRINCAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

As crianças aprendem a brincar desde os primeiros anos de sua vida e este pode fazer parte da aprendizagem não sendo somente lazer. Entende-se que o brincar, no contexto educacional proporciona não somente um meio verdadeiro de aprendizagem, como também permite que os educadores sobre as crianças e suas necessidades.

A partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rosseau (1712) e Pestalozzi (1746) surgem um novo “sentimento da infância” que protege as crianças e auxilia este grupo a conquistar um lugar enquanto categoria social. Dá-se inicio então a elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa , seja em instituições especificas para tal fim.

Em seguida, sob a influencia do pensamento e da filosofia de sua época, cada um à sua maneira, os pedagogos Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decroly ((1871-1852), elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, legando a educação grande contribuição sobre seu desenvolvimento.

Estes foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época.

Froebel, foi considerado o pai dos jardins da infância, dedicou-se a educação pré-escolar e abriu o primeiro jardim da infância (1837) na aldeia de Blankeburg (Alemanha).

A introdução da brincadeira contexto infantil inicia-se, com a criação de jardins da infância, fruto da expansão da proposta Froebeliana que influencia a educação de todos os países, a teoria froebeliana considera o brincar como atividade livre e espontânea da criança.

Reforçando ainda que:

> Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro momento de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para outro, momentos de vida (SILVA, 2011, p.20)

Kishimoto, apud Froebel,(1999) nos aponta:

> A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo (...). A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL, 1999, p. 25).

O brincar se faz presente na vida das crianças desde os tempos passados, considerando que as brincadeiras refletem o contexto social no qual a criança está inserida.

Assim, estas colocações pretendem propor discussões que possam provocar outras inquietações, novos estudos e (re) construção de conhecimentos sobre a utilização do lúdico na Educação Infantil no processo educativo de forma coerente, dinâmica e flexível.

E, visando à promoção de um ambiente favorável à qualidade da aprendizagem, bem com estratégia capaz de contribuir no método de ensino- aprendizagem da educação infantil, tem se discutido muito e levados aos poucos para as instituições escolares principalmente nos ambientes da primeira etapa de Educação Básica, por ser a brincadeira, a atividade natural da criança, mesmo com todos os estudos que tratam a eficácia dos jogos e brincadeiras nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores, por não acreditarem na possibilidade de unir as atividades lúdicas aos conteúdos pedagógicos.

Segundo Oliveira (2000, p.69):

> O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança desenvolve importantes percepções 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. (Oliveira, 2000, p.69)

Oliveira (2000) escreve que nos tempos do sistema patriarcal e escravocrata encontram-se diversas brincadeiras com jogos simbólicos centralizados nos eventos e valores de época.

Os meninos brincavam de imitar os pais na atividade do engenho.

As meninas brincavam de imitar a senhora e a criada, utilizavam bonecas para representar as personagens, senhora mandava na criada e a mesma obedecia.

O sistema de transporte da época, como carros de bois, cavalos de montaria, burros de cargas, transpareciam nas brincadeiras dos meninos, refletindo-se o contexto social. Assim, nos confirma a autora “O lúdico, desde tempos imemoriais, faz parte da nossa vida humana, sendo que as épocas, as sociedades e culturas têm suas brincadeiras próprias”. (OLIVEIRA, 2000, p.5)

Fonte: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-11/base-curricular-deve-incluir-o-brincar-na-educacao-infantil-diz-especialista

Portanto, o ato de brincar é uma forma de a criança manifestar o contexto social no qual está inserida.

Baseado nas discussões de teóricos como Fortuna (2013) e Piaget (1978), entre outros, é possível perceber a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, a qual é compreendida como uma atividade bastante significativa desenvolvidas no âmbito das instituições de educação infantil

Fonte: https://educacaoinfantilnapratica.com/educacao-infantil-brincar-o-faz-de-conta-que-enriquece/

Todos os avanços existentes até hoje passaram por um grande processo de mudanças até chegar ao que é atualmente. A partir da existência de alguns aspectos contextuais muitas coisas só são compreendidas quando se conhece o histórico e a cultural. Portanto, para se entender esta discussão é necessário conhecer um pouco sobre a educação das crianças nos séculos passados, a partir de um breve histórico da Educação Infantil.

Brincando a criança expressa os seus sentimentos, os seus conhecimentos, medos, linguagem, sonhos e a sua personalidade.

Atualmente, devido ao processo de urbanização e industrialização, alteraram o panorama da cidade e a vida das crianças, reduzindo-se o espaço e o tempo para brincar, principalmente nas grandes cidades devido a diversos fatores, tais como: problemas de limitação de espaço e violência urbana.

Atualmente os objetivos são relacionados aos aspectos corporal, intelectual e afetivo da criança. A questão da qualidade deve incluir algumas participações e concepções mediadoras da prática pedagógica, tais elas como familiares, educadores, teóricos e outros adultos.

Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/18970/a-diferenca-entre-o-brincar-das-criancas-na-educacao-infantil-e-no-ambiente-familiar

Em virtude dessas participações, as crianças que tem esse serviço tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de resolver problemas. Com isso, grande parte desses efeitos contribui em relação à aprendizagem escolar, favorecendo-as o sucesso em seus estudos futuros.

As brincadeiras na da escola de educação infantil tem sido alvo de discussões no meio educacional. A partir disso, percebemos que o brincar é a atividade presente na infância, mas ainda existem pessoas que acreditam que estas são incapazes de aprender algo, utilizando esses brinquedos somente como meio de distração.

Como hoje quase não se brinca nas ruas, as escolas devem refletir sobre essa questão e preservar esse direito a infância, proporcionando na escola um espaço adequado às diversas brin-

cadeiras.

Com a revolução tecnológica, criaram videogames, carrinhos de controle remoto, bonecas que falam etc.

Os avanços tecnológicos afetaram as brincadeiras, deixando a interação entre as crianças, às vezes, em segundo plano.

As propagandas passaram a estimular excessivamente o consumo de brinquedos industrializados.

Porém, não ocorrem apenas mudanças negativas, hoje os brinquedos são fiscalizados para que apresentem boa qualidade e segurança.

As inovações tecnológicas criaram uma infinidade de novos brinquedos que permitem que a criança se divirta apesar do pouco espaço físico.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.14):

> A educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa, através das interações que estabelece com o meio. Essa escola promove a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, a participação de alunos e pais na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora. (BRASIL, 1998, p.14)

Com todas essas mudanças, pais e educadores devem estimular as crianças a diversificar as suas brincadeiras, utilizando brinquedos ou objetos variados. As brincadeiras precisam ter seu espaço e tempo na vida das crianças.

E, com isso o brincar é realmente uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, se comunicar por meio de gestos, sons, e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 22).

Brincar é uma atividade essencialmente humana, principalmente o modo de expressão da criança.

É muito importante que nos adultos relembramos momentos passados na nossa infância, pois nos faz compreender a importância que o ato de brincar tem na vida de uma criança.

Brincar garante às crianças o direito de se comunicar e interagir.

O que fica evidente na citação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: “O direito das crianças a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (RCNEI, 1988, p.13).

A brincadeira para as crianças possui sentido próprio, portanto, o ato de brincar deve ser preenchido pelo prazer e pelo divertimento, de forma espontânea e criativa.

Observando o ato de brincar das crianças, percebendo que elas se transportam para o mundo da imaginação, transforma uma caixinha de fósforo em um carrinho, a boneca em filhinha, transfor-

ma-se em pássaro, enfim, ela imagina e brinca.

> Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em quem não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. (BROUGÉRE, 2001, p.61)

O brincar é necessário no ambiente de educação infantil por fazer parte das necessidades das crianças bem como o seu próprio desenvolvimento. É através das brincadeiras que elas sentem o prazer e a liberdade de aprender desenvolvendo experiências que jamais poderiam praticá-las de outra maneira, o que faz fortalecer a sua importância e inclusão no ambiente de instituições infantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para falarmos sobre o lúdico será necessário entendermos o significado da palavra, e em seguida compreendermos sua utilização no decorrer da história. O lúdico vem desde a antiguidade clássica, e defendida por pensadores como Aristóteles e Platão que foram as bases do pensamento ocidental. Segundo a concepção platônica a ideia era de que o aluno deveria ser testado em suas habilidades. Já na concepção Aristotélica era de que deveria haver o equilíbrio entre atividades físicas e intelectuais.

Ademais, quando praticamos o ato de brincar dentro ou fora de sala de aula com os educandos estamos proporcionando momentos prazerosos, fazendo com que aprenda de forma agradável e que possa interagir com os outros de forma dinâmica e criativa. Onde sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Grandes Pensadores.** Revista Nova Escola. São Paulo, vol. 3, p. 03- 130. Jul. 2009.

ALMEIDA, T. T. de O. **Jogos E Brincadeiras No Ensino Infantil E Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2005.

BESSA, V. da H. **Teorias da Aprendizagem. Teorias da Aprendizagem.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BOMTEMPO, E. et al. **Brincando na escola, no hospital, na rua.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL

KÁTIA GONÇALVES CHIMENTÃO
Graduação em Pedagogia; Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações pertinentes sobre a importância da Educação Infantil para o neurodesenvolvimento da criança. Pesquisas significativas mostram que durante os primeiros anos de vida são estruturados os fundamentos neurofisiológicos que determinam os processos psicológicos superiores. Ao mesmo tempo, garantir a qualidade de programas educacionais na educação infantil e as condições de vida são de extrema importância para o desenvolvimento da criança. A educação infantil é a fase na qual se constroem as funções cerebrais relacionadas ao desenvolvimento sensorial e à linguagem. Os primeiros anos de vida do ser humano constituem uma etapa com características próprias cujos problemas são analisados vinculados ao desenvolvimento posterior do sujeito. Este período é considerado como o momento em que foram lançadas as bases para o desenvolvimento físico e espiritual do homem. É na primeira infância que se assimilam conhecimentos, habilidades e hábitos. Além disso, formam-se capacidades e qualidades volitivo-morais que antes não eram consideradas apenas alcançadas em idades mais avançadas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Primeira Infância; Programas Educacionais.

INTRODUÇÃO

As condições de vida e educação da formação em geral têm papel fundamental no desenvolvimento de uma personalidade harmoniosamente desenvolvida, ou seja, a forma como são educados, o sistema de ensino e educação desde os primeiros anos de vida e o contexto familiar são fundamentais para o desenvolvimento das crianças desde a tenra idade.

Por sua vez, Norrie e Mustard (2002) demonstram que o desenvolvimento deficiente do cérebro durante a primeira infância pode levar a sérios problemas no estado de saúde, desempenho escolar e comportamento; Quando se confirma um atraso no desenvolvimento neurológico, existe a possibilidade de diminuir a capacidade de aprendizagem, socialização e não-trabalho, além de dificultar uma correta evolução intelectual e desenvolvimento pessoal.

Por esta razão, torna-se importante determinar antecipadamente a existência de um possível atraso no neurodesenvolvimento das crianças na primeira infância. Sugere-se o uso de baterias de

avaliação neuropsicológicas que levem em conta as principais funções mentais, como linguagem, memória, habilidades motoras e sensoriais. O objetivo principal deve centrar-se em verificar as consequências do funcionamento alterado do sistema nervoso sobre o comportamento e as funções cognitivas, que possa tornar-se uma medida preventiva em determinado momento para combater o insucesso escolar.

Nesse sentido, o diagnóstico e avaliação do neurodesenvolvimento na Educação infantil, permite identificar o grau de maturidade alcançado de acordo com a idade e, também, detectar a presença de sinais de disfunção cerebral, principalmente quando os escores são significativamente baixos em relação ao correspondente. Vygotsky (2009, p. 132) chamou isso de nível evolutivo real para se referir ao desenvolvimento das funções mentais da criação dos filhos, sendo mais específico ou apontando para "aquelas atividades que as crianças podem realizar sozinhas são indicativas de capacidades mentais". Para identificar as áreas que amadurecem na gestação, é possível reconhecer também aquelas que estão em processo de consolidação, que em determinado momento "podem servir de linha de base para a implementação de programas de reabilitação e desenvolvimento neuropsicológico" (Portobello et al. , 2009, p. 29).

Para a aplicação deste tipo de baterias, é altamente recomendável que quem assume a função de avaliador tenha treinamento adequado para que o diagnóstico seja preciso e objetivo; Caso contrário, sua interpretação equivocada pode constituir uma intervenção inadequada, ou mesmo atribuir uma falsa imaturidade ao desenvolvimento da criação dos filhos.

Ao longo da história, a educação infantil tem sido um tema de interesse das famílias e da sociedade em geral. No entanto, as práticas parentais têm variado de acordo com as transformações sociais e necessidades de cada época.

Na Grécia antiga, o objetivo principal era a formação de homens livres, com base na premissa de desenvolver ou homens de forma integral. Como os romanos, a educação se concentrava no embelezamento da alma por meio da retórica. Não o cristianismo, a ideia era formar crianças para servir a Deus, a Igreja e seus representantes, enquanto na Idade Média era formar mão de obra barata.

No Renascimento, as ideias clássicas sobre o desenvolvimento infantil ganharam maior importância com as contribuições de Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Nessa época, vislumbramos o início do estudo do desenvolvimento infantil com caráter científico, agora sem uma metodologia clara e precisa, são usados registros de observação, concentrando-se apenas na visão filosófica.

No século XIX, o conceito de infância ainda não está unificado. No entanto, a influência de Rousseau se espalhou por toda a Europa, destacando a bondade da criança de forma natural. O contrário aconteceu na Inglaterra, na qual, ao mesmo tempo, a ideia era educar as crianças de forma autoritária, com castigos físicos. No final do século XIX, o interesse pelo estudo científico das crianças aumentou entre educadores e psicólogos graças ao trabalho publicado por G. Stanley Hall, que afirmava que as crianças não são adultos em miniatura, como se pensava anteriormente. Das contribuições de Stanley, emergiu um grande número de estudos sobre o desenvolvimento infantil que transformaram a definição e o conceito de infância e, em particular, de primeira infância, o que,

sem dúvida, teria forte impacto nas práticas educativas.

A partir do século XX, surgiram inúmeras teorias que explicam o desenvolvimento do ser humano a partir de diferentes perspectivas. É o caso da teoria psicogenética de Jean Piaget, da teoria sociocultural de LS Vygotsky, da teoria genética de H. Wallon, da psicanálise de S. Freud, da teoria psicossocial de E. Erickson, da teoria do apego e vínculo emocional de John Bowlby e de Mary Ainstworth, entre outras. Eles têm sido um pilar fundamental para a compreensão de dois processos biopsicossociais do ser humano e, com isso, baseados em modelos e abordagens educacionais para a maioria dos dois países do mundo.

No final do século XX e início do século XXI, surgiu uma nova abordagem que mudou a definição de primeira infância e, portanto, de educação infantil. Trata da neurociência, que na perspectiva de Piñeiro e Díaz (2017, p. 13) é:

> Um conjunto de disciplinas científicas que estudam a estrutura, função, bioquímica, farmacologia, ações do sistema nervoso e como seus diferentes elementos interagem, dando origem às bases biológicas do comportamento.

Essas disciplinas demonstrarão cientificamente inúmeras descobertas que revolucionarão e nos permitirão compreender os processos psicológicos, mas sobretudo atendê-los em tempo hábil e evitar possíveis complicações futuras.

O Dr. Fraser Mustard (2007) corrobora a mencionada menção: “Atualmente, o crescimento exponencial do conhecimento em neurociências e ciências biológicas tem se mostrado como o desenvolvimento do cérebro nos primeiros anos pode definir trajetórias que afetam a saúde (física e mental), aprendizagem e comportamento ao longo da vida. O mesmo autor ressalta que se for possível compreender ou conhecer a neurociência nos primeiros anos de vida, a repercussão se refletirá em cada uma das iniciativas que se propõem com o propósito de melhoria ou desenvolvimento humano.

POLÍTICAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS DE ATENÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os resultados científicos têm sido um elemento fundamental para o pronunciamento de políticas internacionais de promoção do cuidado e educação na educação infantil. No contexto histórico internacional, toma-se como referência que em Genebra, no ano de 1924, foi enunciado na Declaração dos Direitos da Criança, reconhecendo que deveria receber proteção especial. Da mesma forma, em 1959 foi confirmado na Declaração dos Direitos da Criança, que foi endossada pela Assembleia Geral em 20 de novembro daquele ano e é reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, composta por 54 artigos e dividida em três partes: provisão, proteção e participação. Com isso, inicia-se uma consulta com diferentes países, culminando em 1990 em Jomtien, na Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e no Quadro de Ação para Enfrentar Neces-

sidades Básicas de Aprendizagem, na qual representantes de 155 países, 200 organizações não governamentais (ONGs), juntamente com as agências especializadas da ONU, como UNESCO e UNICEF, bem como o Banco Mundial, aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este evento reconhece que a educação pode contribuir para alcançar um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais puro.

A partir desse momento, reconhece-se que a aprendizagem começa no nascimento, o que requer cuidados e educação na primeira infância, aspecto que pode ser alcançado por meio de medidas voltadas à família, à comunidade ou às instituições, conforme o caso.

No mesmo ano de 1990, com sede na cidade de Nova York, 71 chefes de estado e seus primeiros-ministros, 88 funcionários de alto nível, UNICEF e outras organizações internacionais reuniram-se com o único propósito de buscar garantir a proteção da criança. Declaração Mundial sobre Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança, tudo isso junto com um plano de ação a ser operacionalizado ao longo da década de 1990.

Em junho de 1993, os ministros da educação, bem como os chefes da delegação da América Latina, foram convocados pela UNESCO para a V Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Maior de Educação, realizada na cidade de Santiago de Chile, na qual foi aprovada a Declaração de Santiago. Isso ratifica a prioridade que a Educação Inicial deve ter, bem como a qualidade da aprendizagem nas primeiras séries da educação básica, principalmente nas áreas urbana-marginal e rural.

Para o ano 2000, a UNESCO realizou o Fórum Mundial de Educação no Marco de Ação de Dakar -Educação para todos: cumprindo nossos compromissos comuns, no qual foram validados os compromissos adquiridos em Jomtien 1990 e, sobretudo, novos pressupostos.

Em 2009, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) publicou os Objetivos Educacionais para 2021, gerados a partir do acordo entre os ministros da educação na XVIII Cúpula Ibero-Americana, onde se propõe:

> Fortalecer as políticas educacionais e culturais, visando garantir educação direta de qualidade desde a primeira infância, cobertura universal e gratuita do ensino fundamental e médio, e melhoria das condições de vida e oportunidades reais para os jovens, o que permitirá seu crescimento integral para alcançar patamares mais elevados. de inclusão e desenvolvimento social em nossos países e avançar na consolidação do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento, não marcou dois Objetivos Educacionais 2021 [OEI, 2009, p. 88].

No mesmo documento, Álvaro Marchesi (2009), secretário-geral da OEI, propõe aumentar a oferta formativa inicial e valorizar a sua natureza educativa. Além disso, visa que, até 2021, entre 20 e 50 por cento das crianças dos 0 aos 3 anos participem em atividades educativas.

O Brasil também apresentou avanços nesse sentido. Os acordos internacionais estão contemplados no Plano Nacional de Desenvolvimento. Os resultados desta política permitiram, por meio do Ministério da Educação, a promoção da educação infantil, com os seguintes propósitos fundamentais:

- Desenvolver um modelo de atenção com abordagem integral que responda às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem crianças, de zero a três anos, em todo o país.

- Criar sinergias entre as instituições envolvidas no atendimento bebês e crianças, de zero a três anos de idade.
- Criar vínculos de participação com as famílias.
- Garantir a formação e atualização dos agentes educativos.

Nesse cenário, a educação inicial é concebida como um direito de garantia ou desenvolvimento ótimo das crianças, por meio de atendimento oportuno e educação de qualidade que responda a todas as suas necessidades, pois suas experiências nos três primeiros anos de vida são fundamentais para o seu desenvolvimento e estabelecimento de aprendizagem.

O NEURODESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Do ponto de vista de Piñeiro e Díaz (2017, p. 119):

> O neurodesenvolvimento humano é um processo que é influenciado por fatores genéticos e ambientais, que desenvolvem o cérebro e modelam comportamentos, emoções, habilidades cognitivas e personalidade, permitindo assim o ser humano se adapte ao seu meio.

No entanto, ao discutir o neurodesenvolvimento na educação infantil, deve-se notar que é a fase da vida em que se consolidam as estruturas neurofisiológicas que irão sustentar os processos psicológicos superiores.

Uma das grandes contribuições da neurociência para o campo da primeira infância e educação inicial foi a pesquisa realizada pelos médicos David H. Hubel e Torsten N. Wiesel, ganhadores do Prêmio Nobel de Medicina em 1981, que destacaram a importância do neurodesenvolvimento na crianças da primeira infância na conclusão de um estudo com pacientes adultos que sofriam de catarata há cinco anos ou mais e, para recuperar a visão, foram operados com resultados positivos; pois os pequenos pacientes que nasceram com a mesma condição não poderão recuperar a visão uma vez que tenham sido submetidos ao mesmo procedimento cirúrgico.

O exposto sugere que as primeiras experiências estimulantes às quais o sujeito e seu cérebro são expostos constituem os mapas ou redes neurais que determinam as diferentes funções psicológicas superiores. Existem estímulos ambientais que causam uma rede mais complicada de células nervosas, bem como uma formação abundante de sinapses mais complexas e numerosas.

Sabe-se que as características do cérebro respondem a uma herança biológica e que é geneticamente predisposto a funcionar. No entanto, é o contexto social que garante que o cérebro humano funcione como tal. Gerald Edelman, Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina em 1972 e considerado um dos maiores especialistas do mundo por sua dedicação ao estudo do cérebro e da consciência, demonstrou que a estrutura do cérebro depende mais do contexto e da história do que de sua própria informação genética (Edelman e Tonini, 2002).

Os resultados das pesquisas realizadas posicionaram a neurociência como uma das áreas científicas que mais cresce e tem uma influência decisiva no campo das ciências da educação. A esse respeito, Franklin Martínez (2010, p. 58) menciona que:

[…] os neurocientistas enfatizam que o cérebro não é predeterminado, mas é formado e conformado em um processo de interação contínua com o ambiente e as experiências que ele proporciona, ou que influencia decisivamente na organização estrutural do corpo. citoarquitetura e a extensão das redes neurais que ocorrem entre seus milhares de neurônios, e que lançam as bases para a formação de capacidades mais complexas na mesma medida em que ocorre a maturação gradual dessas estruturas.

A mesma conclusão foi alcançada por K. Pugh e H. Lyytinen (2001) sobre o desenvolvimento do cérebro, que foi baseado na experiência dos dois primeiros anos, que pode se tornar um caminho para a saúde, tanto física quanto mental, aprendida e comportamental ao longo do ano longo curso de vida.

Além do exposto, também foi demonstrada cientificamente a importância de cuidar das crianças que nascem com dificuldades desde o nascimento. É feito por meio do método denominado “neurohabilitação”, desenvolvido por Katona em 1966, em conjunto com um grupo de neuropediatras, psicólogos do desenvolvimento, pediatras, fisioterapeutas, neurofisiologistas e neonatologistas. O objetivo do método, é prevenir sequelas de lesão cerebral em neonatos e lactentes com fatores de risco para lesão neurológica.

Qualquer um dos métodos enfatiza ou fatora o tempo para obter resultados ótimos. Portanto, o diagnóstico precoce e a terapia oportuna durante o período perinatal são necessários. Esses resultados provocarão uma mudança, ainda que lenta, mais radical, na concepção da paralisia cerebral. Obter sucesso neste método, torna-se um fator fundamental, pois quanto antes for atendido, melhores serão os resultados. Os neurocientistas postulam a existência de períodos sensíveis, que López e Siverio (2005, p. 19) definem como “aquele momento em que determinada qualidade ou função encontra as melhores condições para seu surgimento e manifestação”. Da mesma forma, destaca-se que “depois ou período sensível, tem sido pouco ou muito difícil ou que pode ser difícil, ou que pode ser alcançado”.

Esses períodos sensíveis determinam positiva ou negativamente o desenvolvimento de circuitos neurais, circuitos que são hierárquicos. A este respeito, Mustard (2007) afirma que “estradas que desempenham funções mais fundamentais tendem a perder a sua plasticidade face às destinadas a funções de nível superior”.

Está comprovado que ocorre o período sensitivo de muitas funções, processos ou qualidades, como ocorre com o sensório-motor, com a linguagem, com a percepção ou com a função simbólica da consciência. Ao mesmo tempo, se reconhece a importância de estimular a educação infantil e, para isso, deve-se propor uma atenção educativa integral, a partir de um processo educativo de qualidade voltado fundamentalmente ao desenvolvimento integral.

É evidente que a primeira infância constitui uma etapa de maior importância e transcendência para o desenvolvimento humano. É aqui que a estrutura se consolida com base na personalidade harmônica e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos de uma criança são a base para o seu desenvolvimento futuro, fornecendo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida e as capacidades de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento cognitivo e social. Pesquisas bem estabelecidas continuam a enfatizar a importância da educação infantil como um alicerce essencial do sucesso futuro de uma criança.

As crianças que participam das escolas de educação infantil têm habilidades sociais aprimoradas. Em um ambiente pré-escolar, as crianças aprendem habilidades cruciais como ouvir, compartilhar e se revezar com os outros.

A educação nos três primeiros anos de vida é colocada como um desafio: em primeiro lugar, ir além de uma abordagem assistencialista, que foca no atendimento das necessidades básicas das crianças, como nutrição, saúde e cuidados infantis e, em segundo lugar, pela necessidade de serviços de qualidade para o atendimento e educação da população. Para isso, seria necessário conceber propostas de trabalho pedagógico que proporcionassem a meninos e meninas, nesta fase de suas vidas, possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com suas necessidades e interesses.

Pensa-se que as propostas oferecidas para o cuidado de bebês e crianças, em sua trajetória histórica, conforme mencionado no Currículo da Cidade, estão centralizadas em um serviço de atendimento educacional. Verifica-se que bebês e crianças, a partir do momento em que são concebidos, começam a desenvolver suas habilidades de aprendizagem. Por tanto, admite-se que eles aprendem desde o momento da concepção e que, portanto, o desenvolvimento humano é estimulado e potencializado ainda no útero e, posteriormente, acompanhado por mediadores do desenvolvimento. Por esta razão, considera-se fundamental reconhecer a importância do estágio de 0 a 3 anos, para o qual existem poucas diretrizes curriculares em relação ao processo de ensino.

Enquanto a criança tiver uma infância feliz, com condições básicas de desenvolvimento que lhe permitam satisfazer suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais, ela terá segurança e confiança no mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, F.A. & RAMEY, CT. **Educação infantil: resultados de jovens adultos do projeto alfabeto.** Applied Developmental Science, 6(1), 42-57. 2002.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora.** Espanha: Publicações IND. 1998..

LOPEZ, J. **Um novo conceito de educação infantil.** Havana: Editorial Gente e Educação. 2001.

LOPEZ, J. e SIVERIO, A. **O processo educativo para o desenvolvimento integral da primeira infância.** Cuba: UNESCO. 2005.

MARTINEZ, F. **Neurociências e educação infantil.** México: Debulha. 2010.

PINEIRO, R. e DIAZ, T. **Fatores que influenciam o neurodesenvolvimento de 0 a 6 anos**. México. 2017.

PORTELLANO, J. et ai. **Questionário de maturação neurológica na infância**. Madrid: Edições TEA. 2009.

PORRAS-KATTZ, E. & HARMONY, T. (2007). **Neurohabilitação: um método diagnóstico e terapêutico para prevenir sequelas por lesão cerebral em recém-nascidos e lactentes**. Disponível em: http://www.medigraphic.com/pdfs/bmhim/hi-2007/hi072h.pdf. Acesso em 14 set. 2022.

SIVERIO, A. M. **A experiência cubana na atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância.** Cuba: UNICEF. 2012.

UNICEF. **Os primeiros anos**. Disponível em: https://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos.html. Acesso em 14 set.2022.

VYGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica. 2009.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. México: Crítica. 1983.

PEDAGOGIA EMPRESARIAL, CONCEITOS E ÁREAS DE ATUAÇÃO

KÁTIA VALENTE RUIZ
Graduação em Pedagogia e em Nutrição e Dietética com Pós-graduação em Psicomotricidade; Professora de Educação Infantil no CEI Parque Bristol.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo oferecer alguns pensamentos básicos referentes à pedagogia empresarial, como ela tem obtido um reconhecimento que vem se consolidando a cada dia, e que, além de valorizar o profissional de pedagogia, também tem oferecido um espaço muito maior para oportunidades de atuação do pedagogo. É indiscutível que, nos dias atuais, o compromisso das empresas com responsabilidade social, impacto ambiental e incentivo a ações de voluntariado tem direcionado seus executivos na busca de profissionais alinhados com estes conceitos. Assim, empreendedores comprometidos com atributos relacionados à inovação e modernidade já identificaram que para alavancar o desenvolvimento de suas equipes de profissionais não basta mais investir apenas nos treinamentos tradicionais, hoje se faz necessário adotar uma estratégia voltada à política de educação empresarial que consiga proporcionar uma vantagem competitiva. Neste cenário altamente competitivo, está clara a percepção de que as empresas que obtém sucesso são aquelas que percebem o diferencial e o valor do talento humano que possuem, estimulando e investindo na qualificação destes profissionais. Não basta apenas treinar as equipes para que aprendam a fazer, mas para que aprendam a aprender. Este contexto viabilizou a incorporação do conceito de pedagogia empresarial e a consequente identificação da figura do pedagogo empresarial, que trabalha buscando o desenvolvimento dos colaboradores, introduzindo ao processo uma visão de aprendizagem no trabalho, diferentemente de aprendizagem para o trabalho. Este cenário tem aumentado as possibilidades de atuação do pedagogo empresarial, propiciando a este profissional atuar nas áreas de consultoria educacional, promovendo assessoria a executivos e gestão de pessoas, orientando as equipes de trabalho e seu treinamento profissional, cuidando dos instrumentos de avaliação e estratégias de facilitação da aprendizagem. A pedagogia empresarial está fundamentada nos princípios da aprendizagem humana, trabalhando com jovens e adultos, buscando a conquista de resultados, e, portanto, a pessoa do pedagogo empresarial tem se destacado como um instrumento excelente na obtenção de benefícios e vantagem competitiva para as empresas, proporcionando um crescimento qualificado dos colaboradores, permitindo que a empresa se desenvolva e se consolide no mercado. A importância da pedagogia empresarial tem sido tão valorizada que até mesmo no esporte ela tem sido amplamente utilizada, visando intensificar aspectos relacionados à compreensão de conceitos táticos, orientações técnicas e aplicação das regras esportivas. Este cenário promissor gera perspectivas de crescimento ainda maiores para a atuação do pedagogo empresarial.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Aprendizagem; Empresa; Educação

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a figura do pedagogo tem sido naturalmente associada à de um professor ou docente, e, a pedagogia, sempre relacionada ao trabalho com crianças num ambiente escolar. Entretanto, a pedagogia e o pedagogo, sendo elementos importantes no contexto educacional, possuem uma abrangência que extrapola os limites de uma instituição de ensino. A pedagogia é responsável por desenvolver uma reflexão muito mais investigativa das práticas educativas, e atua tanto nas escolas como fora delas.

> "Para além de razões históricas, pensamos que a identificação do pedagogo com o docente incorre num equivoco lógico conceitual. A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais e informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas" (ALMEIDA, 2006, p.51).

A recente compreensão, por parte das empresas, em relação ao fato de que os seus colaboradores são essencialmente seu principal ativo, levaram-nas a reconhecer a necessidade de capacitar os seus profissionais a atender às crescentes demandas que um mundo cada vez mais globalizado, tecnológico e competitivo lhes impõe. Na busca constante pela excelência, elas compreenderam que preparar e qualificar seus colaboradores com as competências necessárias para atingirem resultados através de fundamentos pedagógicos, especificamente delineados, era a direção que deveria ser seguida.

> "O processo de automação crescente, que passou a prevalecer no setor produtivo em seus diferentes níveis, impactou diretamente a existência de algumas profissões e trabalhos. Alguns simplesmente desapareceram e outros modificaram-se tão radicalmente que há, cada vez mais, dificuldades em desempenhar algumas profissões da forma como era feita algumas décadas atrás. Isto significa que ao invés de serem simplesmente treinados, os trabalhadores precisam ser educados, no sentido amplo da expressão" (BARRETO, 2005 p.169).

Considerando que a pedagogia é uma área de estudo que tem o seu foco voltado para os seres humanos e o desenvolvimento de sua aprendizagem, vários setores podem se apropriar de sua contribuição, especialmente o setor empresarial. Neste sentido, a pedagogia empresarial se propõe a planejar, facilitar e avaliar os processos de aprendizagem, desenvolvendo e distribuindo conhecimento. Portanto, a pedagogia empregada num ambiente organizacional e corporativo, consiste na utilização de técnicas para oferecer melhoria nos processos de aprendizagem dos funcionários. A pedagogia empresarial também se ocupa com o desenvolvimento comportamental e com o aprimoramento de técnicas importantes para o contexto da empresa.

> "Toda essa capacitação, aliada ao trabalho da pedagogia empresarial, é promovida mediante a realização de atividades, dinâmicas, treinamentos, gamificação e uma série de ações que busquem conquistar objetivos e resultados concretos para os profissionais no desempenho de suas atividades diárias e no planejamento a curto e médio prazos. E, mais do que desenvolver o indivíduo isoladamente, a pedagogia empresarial também tem um papel essencial na integração de colaboradores, fortalecendo o trabalho em equipe e o engajamento entre as equipes de colaboradores, clientes e comunidade" (BLOG ENGAGE, 2020).

Muito além da sua atuação histórica no ambiente escolar, o pedagogo também está apto a atuar no ramo empresarial, trabalhando na captação e na seleção de pessoas, no desenvolvimento de recursos humanos, na administração de pessoal, nas avaliações de desempenho, entre outras. Assim, o profissional com formação em pedagogia estará plenamente capacitado a promover o trabalho pedagógico em sua totalidade, tornando-se um organizador e um articulador do processo pedagógico dentro das corporações. Ele será capaz de unir o conhecimento e a aprendizagem com os processos e as dinâmicas da gestão empresarial, promovendo o aprimoramento dos relacionamentos internos e externos. O pedagogo empresarial precisa compreender quais os problemas que estão impactando a produtividade dos colaboradores e promover ações que possam direcionar as pessoas na busca constante da conquista das metas e dos objetivos propostos pela instituição. O pedagogo empresarial deverá se integrar aos processos de implantação de projetos, treinamentos e consultorias, tendo como foco a qualificação dos trabalhadores e seu aperfeiçoamento técnico, analisando os projetos que a empresa pretende adotar e adequar os colaboradores na aquisição dos conhecimentos necessários para os resultados corporativos.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA EMPRESARIAL

A Pedagogia Empresarial é uma área de atuação relativamente nova, e, portanto, ainda pouco conhecida e pouco explorada, uma vez que a função e a atuação dos pedagogos estão amplamente relacionadas às práticas escolares, todavia, as transformações sociais provocadas pelos avanços tecnológicos ocasionaram mudanças estruturais significativas nas empresas, tanto na qualidade dos seus produtos e na fidelização de seus clientes quanto na abrangência de aspectos como responsabilidade social, sustentabilidade e minimização de impactos ambientais. Neste cenário, surge a necessidade de capacitar aqueles que são os maiores bens que as empresas possuem, ou seja, seus colaboradores, para que as organizações obtenham os resultados pretendidos. E, para dar o suporte necessário aos funcionários e às suas equipes, as empresas começaram a buscar especialistas em promover a aquisição de conhecimentos específicos, mediante treinamentos e capacitações, e a figura do pedagogo se encaixou perfeitamente a esta demanda.

Um dos princípios fundamentais de qualquer instituição é o de se perpetuar, ou seja, um empreendimento, seja uma fábrica, uma loja, uma agremiação ou uma escola, é constituído com a finalidade de gerar lucro ou atender as demandas da comunidade. Entretanto, como muitas empresas oferecem produtos ou serviços semelhantes aos de outras, surge, naturalmente, uma competitividade tremenda, fazendo com que elas busquem conquistar e manter os seus clientes. Assim, esta competitividade provoca uma necessidade de atualização e de aprimoramento dos empregados, bem como das exigências por novos conhecimentos quanto aos processos, produtos e serviços oferecidos, tanto no presente quanto no futuro, antecipando e projetando as tendências. Para que as instituições obtenham êxito no cumprimento dessas projeções é imprescindível preparar, qualificar e capacitar seus colaboradores. Não basta adquirir máquinas modernas e equipamentos de última geração, é preciso ensinar e treinar corretamente a pessoa que vai operá-los. Em cada etapa dos processos corporativos se exige mais dos colaboradores, em todos os níveis da hierarquia corporativa, com aprendizado contínuo, e foco em metas e objetivos. *“Para atender a este novo perfil, as*

empresas precisarão implantar novos sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento técnico e instrumental". (EBOLI, 2004, p. 37).

Para que uma empresa se mantenha atualizada e contextualizada, ativa no seu mercado de atuação, ela dependerá da aquisição de novos conhecimentos, o que tem levado estas empresas a assumirem um compromisso cada vez maior com o desenvolvimento de seus colaboradores. Nesse contexto, surge o conceito de educação corporativa, um processo amplo de aprimoramento do indivíduo cujo propósito é prepará-lo para as inúmeras competências que os profissionais devem apresentar nos dias de hoje. A educação corporativa é uma prática de gestão de pessoas cujo propósito é o de promover, disseminar e articular processos de aprendizagem, a fim de construir o desenvolvimento dos colaboradores e o consequente sucesso da corporação.

> "Levando em conta o cenário econômico dinâmico e, por vezes, instável que temos acompanhado, a educação corporativa é fundamental para o sucesso de grandes e pequenas empresas. Hoje, um dos maiores desafios de todas as corporações é manter seus colaboradores engajados e motivados com o trabalho e com a empresa, de modo que eles rendam mais e tragam mais benefícios não só em termos financeiros, mas também de clima organizacional e produtividade. E é aí que entra a educação corporativa. Funcionários bem treinados poderão executar seu trabalho com muito mais facilidade e, em sintonia com o que há de mais novo no mercado, trazer inovação e eficiência para a realidade de sua corporação. Trabalhar o conceito da educação corporativa, e efetivar a prática aliada à pedagogia empresarial para a realidade das empresas, é essencial nos dias de hoje" (BLOG SAMBATECH, 2021).

Assim, a pedagogia empresarial visa oferecer uma educação contínua aos trabalhadores, buscando melhorias e ajustes necessários às suas práticas diárias, tendo como objetivo as estratégias de longo prazo das organizações. Não se trata apenas de treinamento empresarial ou qualificação da mão de obra, mas articular de forma coerente as competências individuais e organizacionais no sentido mais completo das instituições *"A educação corporativa é um mecanismo que serve para auxiliar na promoção da educação contínua necessária para as empresas que desejam continuar progredindo e evoluindo. Desta forma, este conceito desenvolve as habilidades e competências necessárias para viabilizar os resultados desejados pela alta cúpula da empresa" (PRADO, 2018, p. 2).*

A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA EMPRESARIAL

Quando se pensa em pedagogia empresarial, logo se constata tratar-se de algo bastante recente, e, como tal, ainda são bem poucas as referências bibliográficas relacionadas a este tema, entretanto, o pensamento mais aceito considera que ela tenha surgido com a compreensão de que não bastava apenas treinar, mas sim identificar o funcionamento do comportamento humano e sua capacidade de aprendizagem dentro da organização. Portanto, apesar de recente, a atuação da pedagogia empresarial tem ganhado grande força e notoriedade, e tem sido distinguida como uma ferramenta poderosa para fortalecer o quadro de colaboradores. Os recursos humanos são o combustível das organizações, e o componente humano possui valor incalculável e jamais poderá ser substituído.

> "Os trabalhadores de uma organização formam sua estrutura. Portanto, o desafio das empresas de hoje é formar e integrar uma boa equipe de trabalho com conhecimento, capacidade e habilidades específicas para os postos de trabalho, para cumprirem as tarefas exigidas e para pensarem e planejarem estrategicamente os destinos da organização. A pedagogia empresarial deve buscar estratégias para melhorias e provocar mudanças nos comportamentos dos funcionários, enaltecendo o seu rendimento e qualidade profissional nas áreas administrativas, operacional, gerencial e também pessoal. A pedagogia empresarial encontra-se, consequentemente, para promover o desenvolvimento e a aquisição de conhecimento no espaço organizacional. O pedagogo empresarial promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva" (LOPES, 2006, p.74).

A pedagogia empresarial se desponta como uma nova modalidade de atuação dentro das organizações, responsável por englobar diversas funções, como implantar programas de qualificação e requalificação profissional, programas de multiplicação de conhecimentos, reestruturação de treinamentos, adequação a objetivos e metas, entre outros.

> "Considerando-se a empresa como um espaço essencialmente educativo, estruturado como uma associação de pessoas em torno de uma atividade com objetivos específicos e, portanto, como um espaço também aprendente, cabe à pedagogia empresarial a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem/apropriação de informações e conhecimentos, tendo sempre como pano de fundo a realização de ideias e objetivos previamente definidos. Sua finalidade principal é provocar mudanças no comportamento das pessoas de modo que estas melhorem tanto a qualidade do seu desempenho profissional quanto pessoal" (RIBEIRO, 2010, p. 11).

Uma das principais mudanças observadas no contexto empresarial atual foi que as atividades de capacitação profissional deixaram de cumprir um papel operacional para assumir uma função estratégica. O enfoque passou da execução de tarefas para uma perspectiva de qualificação profissional de aprendizagem contínua, potencializando o talento humano e canalizando suas competências na direção do negócio.

> "Desse modo, como forma de dar ao processo de qualificação profissional um viés pedagógico, adotamos como estratégia metodológica um modelo cíclico chamado D.P.E.C.A., a saber: Diagnóstico, Planejamento, Execução, Controle e Avaliação. É importante reforçar a ideia de que essas fases foram definidas e são aqui propostas a partir de uma visão progressiva do processo de evolução empresarial no desenvolvimento profissional, o que representa uma interdependência entre elas ao mesmo tempo em que devem estar obrigatoriamente orientadas para um ciclo virtuoso de melhorias contínuas" (FARIAS, 2009 p. 32 e 33).

Neste cenário, a aprendizagem continuada e focada para o negócio da empresa faz com que os colaboradores se tornem ativos de imenso valor, e já são denominados de "capital intelectual". A lucratividade e a competitividade estão diretamente ligadas ao investimento feito em pessoas

> "A pedagogia empresarial pode ser definida como sendo relacionada à aprendizagem das empresas e de seus funcionários, ou, como é conhecida atualmente, capital intelectual. A proposta da pedagogia empresarial é ajudar as empresas a "aprender a aprender", isto dentro do contexto da educação continuada, ou seja, para um mundo em constante mudança. O saber de hoje, com certeza, estará ultrapassado em pouco tempo. O sucesso de uma empresa hoje não lhe garante o sucesso futuro. Ambos, empresa e funcionários, precisam aprender a aprender" (ABRANTES, 2009, p.95).

A transformação que as empresas e o trabalho vem experimentando hoje é inquestionável. Até pouco tempo atrás, tanto as empresas quanto seus empregados preocupavam-se somente com papéis, máquinas, vendas e lucros, ou seja, a parte técnica e material da empresa. Esse mecanismo já não existe mais, pois fatores como a valorização das pessoas, levando em conta sua personalidade, características pessoais, atitudes, maneira de lidar com problemas, busca por soluções, criatividade e espírito empreendedor, são componentes que pesam bastante na balança e todos são

identificados e ensinados. Assim, não foi difícil estabelecer que o profissional mais preparado para desenvolver esta atividade seria o pedagogo.

O PEDAGOGO EMPRESARIAL, PERFIL E ATRIBUIÇÕES

A recente constatação de que as empresas dependem do seu capital humano para criar, desenvolver, inovar e adaptar-se às exigências do mercado, e a maneira como ela estimula os seus colaboradores a conceber, buscar, refletir e aplicar conhecimentos faz com que os aspectos imensuráveis relacionados à gestão de pessoas ganhem um destaque cada vez maior.

> "Os antigos centros de treinamento estão sendo substituídos pela educação corporativa, que se trata de um processo mais abrangente e completo de desenvolvimento do indivíduo, condizente com as inúmeras competências que são exigidas dos profissionais modernos. Exige-se cada vez mais das pessoas, em todos os níveis hierárquicos, uma postura voltada ao autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua. Para se criar esse novo perfil as empresas deverão implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento técnico e instrumental" (ÉBOLI, 2004, p.37).

Esta nova tendência, que engloba a formação completa do profissional em seus aspectos físico, psíquico e cognitivo, alinhado às estratégias da organização, dependerá da eficácia do processo de ensino-aprendizagem, do qual o pedagogo, por apresentar formação apropriada, deverá ter participação ativa. Assim, o perfil do pedagogo cobiçado pelas empresas deve contemplar algumas características como: criatividade, espírito de inovação, compromisso com resultados, pensamento estratégico, trabalho em equipe, capacidade de realização, direção de grupos de trabalho, condução de reuniões, enfrentamento e análise em conjunto das dificuldades cotidianas das empresas. Estas são habilidades que o pedagogo deve possuir para atuar numa organização de forma determinada e produtiva.

Estando plenamente alinhada à cultura da organização, a pedagogia assume a função de provocar mudanças no comportamento das pessoas, com o objetivo de garantir que todos trabalhem comprometidos na busca dos mesmos objetivos, mesmo considerando as muitas diferenças individuais. As mudanças são sempre benéficas e fundamentais para que as pessoas e as organizações não permaneçam estáticas em suas zonas de conforto, mas, diante de um cenário que traz sempre novos obstáculos e oportunidades, possam estar sempre um passo à frente.

> "Nas empresas, tais mudanças devem ser guiadas para que estejam alinhadas ao objetivo do negócio. O pedagogo possui em sua formação acadêmica toda uma bagagem necessária para transformar a prática educativa, onde quer que ela aconteça, em uma atividade intencional e eficaz, orientando-a não somente para atingir os objetivos da organização, mas, sobretudo, para as finalidades sociais e políticas da educação, criando um conjunto de condições metodológicas que viabilizem este processo" (CHIAVENATO, 2006 p. 92).

Portanto, o pedagogo empresarial não poderá se limitar apenas ao processo de ensino/aprendizagem, mas desenvolver um olhar abrangente que auxilie a empresa a ter sempre clareza nos objetivos e compromissos propostos, buscando a execução efetiva dos projetos e a otimização da gestão de pessoas. Tornar as equipes mais engajadas e proativas, favorecendo a conquista das metas estabelecidas, tanto individuais quanto coletivas, é um propósito para o qual deverá concentrar suas energias e seu aperfeiçoamento constante.

> "Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; diagnosticar a realidade institucional; elaborar e desenvolver projetos buscando conhecimento também em outras áreas profissionais; coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa; assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais, para tanto, ele deverá estar em constante atualização" (PASCOAL, 2007 p. 95).

Além de todas estas atribuições, o pedagogo empresarial deverá se concentrar em duas frentes de atuação. Primeiramente, tornar-se um perito, no sentido de dominar as técnicas e as metodologias que facilitam o processo de ensino-aprendizagem dentro das organizações. E, em paralelo, ser analítico, no sentido de compreender os objetivos do negócio e as peculiaridades da empresa. Estes dois elementos contribuirão para a construção de uma visão global e sistêmica, expandindo sua capacidade de enxergar cada parte relacionada ao todo, possibilitando uma atuação tanto pontual quanto integral.

OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO PEDAGOGO EMPRESARIAL

A pedagogia dentro das empresas proporcionou um olhar diferente para as áreas de Recursos Humanos, possibilitando que as organizações enxergassem, de forma nítida, que possuir funcionários qualificados em seus quadros se constitui numa vantagem competitiva incontestável no mercado. Isso quer dizer que a excelência nos processos de seleção e de gestão de Recursos Humanos traz resultados muito satisfatórios. Dessa forma, além de procurar atrair os melhores profissionais para suas vagas, uma boa gestão de Recursos Humanos também deve ter o intuito de estimular seus colaboradores a se desenvolverem e a progredirem dentro da companhia. Funcionários valorizados, treinados e que percebem sua importância na empresa se sentem muito mais motivados para continuarem atuando de forma engajada e produtiva.

É neste cenário que a pedagogia aplicada aos objetivos do negócio passa a ter um papel fundamental, pois compete ao pedagogo uma análise comprometida do contexto da empresa, um acompanhamento minucioso das necessidades dos funcionários e um planejamento de ações que impulsionem o desenvolvimento deles mediante a produção de conhecimentos específicos e orientados. Considerando que o pedagogo possui o domínio dos métodos pedagógicos e é um especialista na questão ensino-aprendizagem, essa parceria entre Recursos Humanos e Pedagogia Empresarial trará benefícios importantes para a organização e para seus colaboradores. Dessa forma, o pedagogo poderá colocar os seus conhecimentos em ação para identificar o que os profissionais precisam aprender, quais as possíveis dificuldades de aprendizagem que eles podem estar enfrentando, e, assim, elaborar metodologias mais adequadas para a aquisição desta aprendizagem.

> "Portanto, os principais benefícios que a pedagogia empresarial pretende oferecer para as organizações são: percepção e resolução de problemas; melhoria do clima organizacional; produção de novos conhecimentos; aperfeiçoamento frequente dos colaboradores; identificação de pontos em que precisam melhorar; gestão da motivação dos funcionários; melhoria nos relacionamentos das equipes e aumento da produtividade" (BLOG PITÁGORAS, 2022).

Entretanto, muitos são os desafios que se surgem no cotidiano do pedagogo empresarial, o qual deve estar sempre atento às necessidades da organização para poder identificar e trabalhar aspectos que impactam a missão e os valores da organização. Dentre os principais desafios encon-

tra-se o de perceber quais as reais necessidades de formação da empresa. Para isso, ele precisa identificar o que o negócio demanda e o que os colaboradores necessitam em termos de formação, ou seja, se essa demanda é de conhecimento técnico, ou habilidades comportamentais, como trabalho em equipe, comunicação eficiente, otimização do tempo, aspectos motivacionais entre outros.

Outro desafio bastante significativo é o de identificar assertivamente novas oportunidades e potenciais ainda não explorados. Muitas vezes, uma empresa precisa se reinventar. Por exemplo, criando novos setores, desenvolvendo estratégias diferentes, promovendo funcionários para cargos de liderança, modificando as funções e transformando equipes. *"Mudanças como essas se pautam na identificação de oportunidades e potenciais. E é exatamente o pedagogo quem pode ajudar nisso. Ao acompanhar os funcionários e as equipes, ele é capaz de observar possibilidades para novas aprendizagens e resultados diferentes. O negócio é consequência das habilidades de todos que trabalham nele e, por isso, a pedagogia empresarial possui essa característica extremamente estratégica" (BLOG PITÁGORAS, 2022).*

Outro aspecto bastante desafiador é o fato de ter de lidar diariamente com colaboradores pouco dispostos a aprender, geralmente são aqueles que acham que já sabem tudo ou aqueles que preferem manter-se em sua zona de conforto, e não pretendem empreender esforços em novos conhecimentos. Da mesma maneira que um professor precisa motivar e estimular seus alunos em sala de aula, o pedagogo empresarial deve disponibilizar seus conhecimentos para modificar essa realidade. Dessa forma, o pedagogo precisa apresentar as vantagens que o profissional terá por investir em sua própria carreira, bem como aproveitar a oportunidade que a organização está disponibilizando para ele. De uma maneira geral, os empregados se sentem valorizados quando participam de treinamentos, pois compreendem que houve um investimento da companhia nele, e ele tende a se comprometer com este aprendizado.

Outro desafio enfrentado pelo pedagogo empresarial é o de promover, executar ou acompanhar as avaliações dos empregados. Ele deve ter consciência da metodologia utilizada para estas avaliações, a fim de considerar os resultados decorrentes para poder elaborar um plano de ações que seja adequado para este colaborador avaliado. Uma avaliação bem elaborada e bem executada poderá apontar corretamente quais os treinamentos específicos, quais as competências ou quais as dificuldades de aprendizagem que este profissional avaliado precisará desenvolver.

Entre os principais desafios do pedagogo empresarial está a questão de ele ter o perfil para a função, ou seja, o pedagogo empresarial precisa ser proativo, dinâmico, atualizado, criativo, e, necessariamente, ter um amplo conhecimento dos objetivos traçados pela empresa que trabalha, para que possa alcançar excelência em seus resultados.

> "O pedagogo empresarial deve perceber as estratégias que podem ser usadas para que não se desperdice tempo demais aplicando numerosos métodos, e com isso venha a perder de vista os propósitos, tanto da formação quanto da própria empresa. O pedagogo também é exigido quando há alguma mudança significativa na empresa ou no setor. Nesse caso, ele tem o papel de organizar as novas informações e garantir que os colaboradores recebam orientações adequadas para mantê-los atualizados" (RIBEIRO, 2007 p. 51).

O pedagogo empresarial precisa utilizar os métodos pedagógicos que domina tão bem para promover o desenvolvimento da aprendizagem corporativa, a fim de obter melhorias no clima geral

da organização, na qualidade de vida e no aumento da satisfação pessoal de cada trabalhador, incorporando um movimento inovador em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o profissional da pedagogia que optar por atuar na pedagogia empresarial, deve estar ciente de que os desafios são enormes, as competências são complexas, mas a satisfação de contribuir para que pessoas e empresas realizem seus objetivos é algo que proporciona enorme realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constantes transformações provocadas pelos avanços tecnológicos e pela globalização que ocorrem em nossa sociedade produziram um quadro de mudanças de comportamento profundas e complexas. Dentre elas, destaca-se a que afetou de maneira significativa as relações de trabalho, as empresas e o emprego. A simples execução de tarefas, realizadas com excelência por profissionais competentes, não é mais o padrão exigido para as atividades corporativas, nestes novos tempos, o profissional precisa aprender a se alinhar constantemente com as estratégias de negócio da organização. As exigências de mercado, que demandam produtos e serviços de qualidade, que atendam aos conceitos modernos de responsabilidade social, baixo impacto ambiental e sustentabilidade exigem um grau de comprometimento cada vez maior dos colaboradores das empresas. Nesse contexto, apresenta-se a pedagogia empresarial, que se oferece para adequar os processos de aprendizagem destes profissionais, agora muito mais reconhecidos e valorizados, especialmente num cenário tão globalizado e competitivo.

A pedagogia empresarial objetiva trabalhar as questões de aprendizagem das organizações, tanto o que precisa ser ensinado, quanto a metodologia para obter resultados de excelência. Para isso, é necessário ter total conhecimento do negócio, dos objetivos, da missão, das metas da empresa, para poder selecionar, treinar e manter colaboradores que possuam as habilidades necessárias à lucratividade da organização. Como um dos principais objetivos das instituições é o de se perpetuar, num cenário competitivo como o atual, o pedagogo empresarial deve elaborar ações de capacitação para o tempo presente, mas também atentar para as tendências futuras. Assim, conceitos como educação corporativa, que consiste em desenvolver projetos de cultura de aprendizagem contínua que possam aliar a aquisição de novas competências às estratégias projetadas pelas companhias, precisam estar continuamente presentes na perspectiva do pedagogo empresarial.

Portanto, o perfil necessário ao profissional de pedagogia empresarial demanda algumas habilidades e características pessoais que passam por ele ser uma pessoa crítica, criativa e capaz de adaptar-se às recorrentes mudanças que acontecem no ambiente corporativo, adotando um olhar analítico para atender às necessidades da empresa de forma ágil e eficaz. O pedagogo empresarial deve ser um agente facilitador e norteador da construção de novos conhecimentos corporativos, com o fim de contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos colaboradores, utilizando suas técnicas e metodologias pedagógicas coerentes e inovadoras. São estas metodologias pedagógicas o diferencial do pedagogo empresarial, pois elas permitirão que ele identifique o que é preciso ser ensinado e treinado, bem como a maneira como proporcionar um maior aproveitamento dessa aprendizagem. Assim, identificar necessidades, capacitar profissionais, investir em pessoas, fazer com que elas se sintam valorizadas e se tonem cada vez mais engajadas, motivadas e produtivas

no contexto corporativo, permitirá que os objetivos da empresa sejam atingidos, proporcionando uma sensação de realização que será de grande estímulo para o pedagogo empresarial em sua desafiadora trajetória.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José. **Pedagogia Empresarial: nas organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2009.

ALMEIDA, Marcus Garcia de. **Pedagogia Empresarial: Saberes, Práticas e Referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

BLOG ENGAGE, A **importância da Pedagogia Empresarial**. Disponível em: https://engage.bz/blog/pedagogia-empresarial-entenda-a-importancia - Acesso em 06 set. 2022.

BLOG PITÁGORAS, **Pedagogia Empresarial: entenda essa área de trabalho**. Disponível em: https://blog.pitagoras.com.br/pedagogia-empresarial/#:~:text= Al%C3% A9m%20do%20trabalho%20. Acesso em 08 set. 2022.

BLOG SAMBATECH, **O que é Pedagogia Empresarial? Entenda sua importância para a Educação Corporativa.** Disponível em: https://sambatech. com/blog/ insights/pedagogia-empresarial/. Acesso em 06 set. 2022.

BARRETO, Ângela Maria. **O fator humano e o desenvolvimento de competências nas unidades de informação.** Perspect. Belo Horizonte, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos. O Capital Humano das Organizações** – 8ª Ed – São Paulo – Atlas, 2006.

ÉBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: Mitos e Verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

FARIAS, Edvaldo de. **Pedagogia na Empresa**. – IESDE BRASIL – Curitiba, 2009.

LOPES, Izolda. **Pedagogia Empresarial: Uma Nova Visão de Aprendizagem nas Organizações**. 1ª Ed. Wak Editora - Rio de Janeiro, 2005.

PASCOAL, Miriam. **O pedagogo na empresa. Revista Diálogo Educacional**, Campinas, v. 7, n. 22, p.87-102, dez. 2007.

PRADO, A. **A Pedagogia Empresarial e a Educação Corporativa. Artigo empreendedorismo. Disponível em: A pedagogia empresarial e a educação corporativa (cancaonova.com)**. Acesso em: 17 set. 2022.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: a atuação do pedagogo na empresa.** 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: a atuação do pedagogo na empresa.** 4ª ed. Rio de janeiro: Wak, 2007.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS CAMINHOS PARA DIMINUIR A EVASÃO ESCOLAR

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Do Grande ABC-UNIABC (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Iguaçu-UNIG (2014); Especialista em educação Infantil pela Faculdade de Conchas-FACON (2015); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo pretende buscar informações sobre a Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar. Os países da região latino-americana, e o Brasil em particular, vivem um período de transformações sociais vertiginosas, caracterizadas pela difusão massiva das tecnologias da informação e por um acelerado processo de renovação do conhecimento que coloca em questão o conhecimento aprendido. Estamos assim perante o desafio contínuo de nos adaptarmos às exigências de um mundo em constante mudança, que depende em grande medida da aquisição de novos conhecimentos que nos permitam contrariar as incertezas e, como resultado disso, alcançar a inclusão e promoção social. Nesse cenário, a educação adquire importância fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos; Evasão escolar; Desafios.

INTRODUÇÃO

As pessoas que estão em maior desvantagem diante dos desafios que hoje se impõem são aquelas que não atingiram um nível elementar de instrução, ou seja, um conjunto básico de habilidades (leitura, escrita, expressão oral, etc.) que lhes permitam funcionar de forma eficaz na vida (trabalhar com dignidade, participar na vida cívica, etc.). Estas aprendizagens mínimas estão associadas ao que é ministrado na escola nos seus ciclos primário e secundário, o que não significa que aqueles que não concluíram estes estudos careçam necessariamente destas ferramentas.

Na maioria das vezes, a falta de uma certificação que ateste ter concluído o estágio escolar traz consequências tremendamente negativas para as pessoas que se encontram nessa situação, tanto em nível pessoal quanto social.

Dessa forma, considerando a incerteza típica destes tempos e as exigências e desafios implicados pela atual fase de desenvolvimento que enfrentam os países da América Latina e o Brasil em particular – o qual a educação e as qualificações certificadas ganham cada vez mais importância -, torna relevante a-denominada “educação de jovens e adultos” fora da escola, denominado EJA.

Embora este conceito seja bastante amplo, aqui entendida como aquela modalidade que visa desenvolver habilidades e conteúdos mínimos interrompidos por processos de evasão escolar em algum momento da trajetória de vida de pessoas que podem ser classificadas como adultas.

Diante o exposto, torna-se então absolutamente necessário fazer a pergunta sobre a relevância dos programas ministrados no Brasil destinados a esta população, tendo em vista sua eventual atualização e reorientação, seja de seus aspectos curriculares e/ou de seus aspectos organizacionais e administrativos. Na medida em que esses programas forem pertinentes, ou seja, responderem efetivamente às mudanças da sociedade e das características de seus alunos estarão fornecendo os conhecimentos e as habilidades necessárias para melhorar as condições materiais de vida, bem como do próprio eu.

Em termos gerais, na idade adulta, a não escolarização e a escolarização interrompida são situações particularmente sensíveis para os indivíduos afetados, que geralmente são vividas em termos de fracasso pessoal e estão associadas a situações pessoais, familiares ou sociais ligadas a condições de maior vulnerabilidade.

A reescolarização da população cujos estudos foram interrompidos tende a ser percebida pelos participantes dos diferentes programas como um meio que ajudaria a mitigar alguns dos fatores de exclusão, dando-lhes novas possibilidades, ou seja, ajudando a melhorar suas habilidades para o trabalho. - e com ela suas condições materiais de vida - bem como sua autoestima e valor próprio. Por outro lado, as situações, experiências e/ou condições, de vida que em determinado momento impossibilitaram a continuidade dos estudos ou que promoveram a evasão escolar são de natureza muito diversa.

EVASÃO ESCOLAR

A interrupção da escolarização - tradicionalmente assimilada sob o conceito de evasão escolar - pode ser caracterizada como um processo de distanciamento e abandono gradual de um espaço cotidiano - como a escola - que implica também o abandono de certos ritos pessoais e familiares que afetam o desenvolvimento da identidade e projeção pessoal de um indivíduo.

Os fatores que causam a evasão escolar são geralmente agrupados em grandes quadros interpretativos, cuja ênfase é colocada em variáveis de natureza extracurricular e intracurricular, respectivamente. Entre os fatores extracurriculares, a situação socioeconômica e o contexto familiar são apontados como as principais causas do abandono escolar. A pobreza e a marginalidade, a busca por trabalho, a disfunção familiar e as baixas expectativas familiares em relação à educação são mencionadas, entre outros gatilhos.

> Historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza,

> que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada (FILHO, 2011, p. 727-728).

Entre os resultados mais claros e consistentes que a pesquisa empírica produziu sobre o problema da evasão escolar (nos níveis primário e secundário), estabeleceu-se uma forte ligação entre a evasão e o nível socioeconômico, este último normalmente medido a partir do nível educacional dos pais e a renda do grupo familiar. Vários estudos empíricos têm mostrado que os alunos que vêm de famílias com baixo nível socioeconômico são mais propensos a abandonar o sistema escolar do que aqueles de famílias com nível socioeconômico médio e alto.

A ligação entre o contexto familiar, a condição de vulnerabilidade e a evasão escolar pode ser visualizada através do conceito de capital cultural, que postula as diferenças. Ao comparar o apoio escolar que os alunos recebem de suas famílias no momento da frequência às aulas, não se traduz apenas em bom desempenho acadêmico, mas também em apoio implícito à motivação e avaliação da educação, reduzindo fatores de abandono. Nesse sentido, alguns estudos mostram que a probabilidade de permanência no sistema educacional, juntamente com os fatores associados ao nível de renda familiar, está em grande parte relacionada à atitude que é gerada a partir do clima educacional produzido pela família.

O fenômeno da vulnerabilidade e da evasão escolar também é desencadeado por razões econômicas: está ligado à necessidade de entrar precocemente no mundo do trabalho, a fim de satisfazer as necessidades econômicas da família. Embora a inserção laboral precoce possa significar benefícios económicos imediatos para quem abandona a escola, a verdade é que a interrupção dos estudos a médio e longo prazo afeta as oportunidades de bem-estar, uma vez que os desistentes geralmente têm uma situação laboral mais precária e níveis de renda mais baixos.

Por outro lado, dentro dos fatores intraescolares, problemas de comportamento, baixo desempenho acadêmico, autoritarismo docente e adultocentrismo, entre outros elementos, são apontados como as principais causas que desencadeiam a deserção precoce do sistema. Vários estudos sugerem que a escola “fabrica” o fracasso escolar de muitos de seus jovens. Aliás, isso quer indicar, que a perda do valor atribuído à frequência e permanência em um estabelecimento de ensino também está relacionada ao que acontece dentro da própria escola. Não são apenas os jovens que, devido ao seu desenvolvimento pessoal, perdem o interesse em frequentar a escola, mas também de alguma forma os “expulsa”.

Junto a esses fatores intraescolares, existem outros mais ligados ao próprio comportamento dos alunos dentro da escola. Como determinantes de maiores taxas de evasão escolar, alguns comportamentos são mencionados aqui, como: absenteísmo e baixa participação em atividades extracurriculares, ambos indicadores de pouco compromisso com a vida escolar, e mau comportamento e mau relacionamento com professores e colegas na escola.

Além dos fatores que explicam a interrupção da escolarização em cada caso particular - seja extra ou intra-escolar, ou uma combinação de ambos - aqueles que não concluíram a etapa escolar geralmente se encontram em situação de maior vulnerabilidade, associada à precarização do emprego, pouco qualificado e mal remunerado, além de sofrer estigmatização em decorrência desse fato, com todas as suas consequências do ponto de vista da autopercepção e da autoestima.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O sistema educacional brasileiro contempla diferentes modalidades e programas de reescolarização no âmbito da educação de adultos - entre eles a modalidade regular, a de maior abrangência nacional - para aquelas pessoas que em algum momento de sua trajetória de vida abandonaram a escola, sejam por qualquer uma das razões acima ou outras.

> Com relação à cor/raça, percebe-se que as maiores proporções de alunos de cor/ raça branca são identificadas na creche (54,7%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (50,1%),representando mais da metade dos alunos dessas etapas, outrossim, pretos e pardos são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), na qual representam 72,3% dos alunos. A ausência da informação de cor/ raça ainda alcança 23,0% em cada uma das etapas da educação básica (INEP, 2019, p.18)

Ressalta-se que quando se fala em educação de adultos, surge a questão sobre o que define essa condição. A vida adulta pode ser compreendida como uma construção sociocultural. Nesse sentido, a resposta à pergunta sobre quem pode ser considerado “adulto” é construída por uma determinada sociedade e cultura em um determinado momento. Em termos biológicos, por exemplo, muitas culturas veem a puberdade como a porta de entrada para a vida adulta. Por outro lado, a definição legal enfatiza a idade cronológica, enquanto outras conceituações enfatizam a maturidade psicológica ou os papéis sociais que diferentes pessoas desempenham.

Estabelecer o que se entende por educação de adultos apresenta dificuldades não só do ponto de vista do que se entende por população adulta, mas também de quais são os tipos específicos de atividades planejadas que se enquadram nesse campo.

É consenso que se trata de atividades voluntárias voltadas para um determinado segmento - a população adulta, independentemente de como essa categoria seja definida - e, como tal, seus objetivos e as configurações em que são desenvolvidas são muito vastos. Nesse sentido, deve-se notar que no campo da educação de adultos surgiram denominações tão variadas como educação permanente, educação continuada, educação compensatória, educação para idosos, etc. Esses rótulos estão relacionados e são usados para designar diferentes áreas da educação de adultos. Uma definição amplamente aceita de educação de adultos é aquela que UNESCO (1976, pág. 124) afirma:

> A expressão “educação de adultos” designa a totalidade dos processos educativos organizados, qualquer que seja o conteúdo, nível ou método, sejam formais ou não formais, se estendem ou substituem a formação inicial ministrada nas escolas e universidades, e na forma de formação profissional, aprendizagem, graças à qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, aprimoram suas habilidades técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e evoluem suas atitudes ou seu comportamento na dupla perspectiva de um enriquecimento integral do homem e uma participação num desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente.

Os programas de reescolarização, como modalidade específica de educação de adultos, destinam-se a uma população específica: aqueles adultos que não concluíram os estudos primários e/ou secundários por terem abandonado o sistema escolar formal em algum momento de suas vidas, apontam que as diferentes modalidades de educação de adultos podem ser diferenciadas dependendo dos objetivos e necessidades que abrangem.

Um aspecto muito importante em relação aos alunos adultos que não pode ser ignorado é que essa população é motivada a aprender por fatores internos e externos, sendo os primeiros os que teriam maior peso no caso deles. As motivações externas estão muitas vezes ligadas às razões "racionais" que levam os adultos a se inserirem em um contexto educacional, por exemplo, no caso de programas de reescolarização, uma motivação externa poderia ser a obtenção de um certificado de ensino médio que eventualmente permitiria o acesso a um emprego melhor e, portanto, a um salário mais alto. Por outro lado, as motivações internas têm mais a ver com autorrealização e autoestima.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 19 de setembro de 2021, comemorou-se o centenário do nascimento de Paulo Freire, que continua sendo uma das grandes referências da educação latino-americana até os dias de hoje. Durante a década de 1970, período em que se acentuou a luta pelos direitos sociais na América Latina, suas ideias foram adotadas com entusiasmo por professores e ativistas sociais. Sua obra Pedagogia do Oprimido, Inserido no movimento de pedagogia crítica ou também denominado revolucionário, fortaleceu o desenvolvimento de movimentos sindicais e camponeses, bem como promoveu o surgimento de movimentos políticos de esquerda em vários países do continente.

As ideias de Paulo Freire influenciaram diversos processos democráticos e renovações pedagógicas nos sistemas educacionais de países da América, Europa e África, e seu princípio de diálogo e pedagogia da esperança, entregou uma visão transformadora e progressiva do ensino, promovendo uma educação humanista. A formação de cidadãos autônomos, inseridos em sua realidade social e com vontade de interferir e transformá-la.

Seu método de alfabetização camponesa e suas ideias revolucionárias sobre a conscientização e o processo de libertação do homem pela educação o levaram à prisão após o golpe militar no Brasil, sendo acusado de "subversivo". Após sua partida para o exílio, estabeleceu-se inicialmente na Bolívia e posteriormente no Chile, onde sistematizaram suas abordagens nos livros Pedagogia do Oprimido e Educação para a Liberdade, que dão conta de suas teorias sobre a opressão do sistema educacional e a dominação da consciência.

A obra de Freire permite múltiplas reflexões sobre conceitos como liberdade, pedagogia crítica e diálogo, e precisa ser lida no contexto da "natureza profundamente radical de sua teoria e prática anticoloniais". Para Freire, a educação supõe que o educador e o educando compreendam criticamente seu ambiente, para então refletir e dialogar, para agir e transformar o mundo.

Suas contribuições teóricas vão além de seu método de alfabetização e aprofundam o papel que a educação tem na esfera política e social dos sujeitos. Há uma vasta produção intelectual sobre a vida e obra de Freire no Brasil e no mundo.

A concepção de educação como ação transformadora, reconhece o ato educativo como uma ação em que o sujeito e seu mundo mudam juntos. Para Freire, toda prática educativa é política, nunca é neutra, pois essa ação sempre favorece a dominação ou a emancipação (FREIRE, 1997).

Consequentemente, o professor deve adquirir um compromisso ético e político no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e não pode, por princípios de sua ação educativa, ser indiferente à injustiça e à opressão. A finalidade da educação é que os alunos sejam capazes de transformar a si mesmos e seu ambiente para superar os problemas socioculturais, políticos e econômicos que limitam e impedem a plena realização do ser humano.

No que diz respeito à formação de uma consciência crítica no homem, se constrói segundo Freire, ao mesmo tempo em que se forma como sujeito social. A construção da consciência crítica consiste em descobrir a condição social e histórica de si mesmo e as condições que a oprimem, de modo que, para Freire, como seres humanos, não somos seres determinados, como trata o discurso conservador e pós-verdade. (FREIRE, 1996).

Quando o ser humano percebe seu condicionamento, pode, a partir daí, desenvolver novos níveis de consciência. Nas palavras de Freire:

Quando a consciência se torna crítica, o homem é um ser integrado, situado e adaptado, e a história e a cultura fazem sentido. Quando isso não acontece, seria apenas um ser confortável ou ajustado e a história e a cultura não fazem sentido. (FREIRE, 2013, pág. 3-4).

O conceito de estado de intransitividade do homem defendido por Freire em sua obra indica que esse sujeito está mais ocupado na esfera biológica e, consequentemente, carece de sentido da vida no plano histórico. Freire indica que, embora use o conceito de intransitividade do homem, isso não significa que ele esteja fechado em si mesmo.

O homem é um ser aberto, um ser relacional e o que o autor pretende explicar com o termo intransitivo é a limitação da esfera de apreensão desse sujeito humano. Ou seja, a sua incapacidade de enfrentar desafios situados fora da sua órbita vegetativa e é, neste sentido, “que a intransitividade representa quase um desprendimento do homem com a sua existência” (FREIRE, 2014, pág. 82). Quando este homem aumenta o poder de “diálogo” com seu meio e com outros homens, ele começa a transitar.

No século XXI pode-se afirmar que a transitividade inicialmente proposta por Freire é estendida a uma consciência de que o homem não é um simples consumidor como o capitalismo o convenceu nas últimas décadas. Essa consciência transitiva é apresentada inicialmente de forma ingênua, e se caracteriza pela simplicidade de avaliar os problemas, pelo anacronismo de considerar todo o passado como melhor e pela subestimação do homem comum.

Por fim, nesse processo de conscientização, o ser humano pode atingir a transitividade crítica mediada por uma educação dialógica e ativa voltada para a responsabilidade social e política e que, segundo Freire, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Nesse sentido, a responsabilidade é um fato existencial, e não pode ser incorporada aos sujeitos apenas intelectualmente, mas também experiencialmente.

Dessa forma e segundo Freire, essa realidade revelada pela experiência vivencial dos sujeitos adquire novas dimensões de criticidade. Assim, a conscientização só pode ser realizada por meio de uma ação pedagógica que permita a humanização do homem e o ajude a refletir sobre si

mesmo, sobre suas responsabilidades e seu papel na sociedade e na cultura.

Muitas das críticas e acusações que Freire continua a receber até hoje se referem à visão daqueles que confundem seu pensamento educacional com uma concepção político-partidária particular, porém, seu campo de ação é a pedagogia e não a política, e as mudanças políticas são geradas na transformação humana. A educação como tarefa dialógica está relacionada à impossibilidade de conceber uma ação humana sem comunicação entre os sujeitos. Freire reconhece que o saber e o pensar surgem em relação ao outro, e que o conhecimento precisa ser expresso e comunicado.

O diálogo pedagógico é a possibilidade de se colocar no mundo coletivamente, de adquirir conhecimentos que ajudem a transformar e humanizar o homem. Isso implica aprender a dialogar na diversidade em busca de consensos, saber negociar para chegar a acordos que permitam a convivência em democracia.

A intensa ação política típica do período da Guerra Fria consolidou sua atuação iniciada na região nordeste do Brasil, onde na época, havia cerca de 15 milhões de analfabetos para uma população de 25 milhões de habitantes. Sua proposta de alfabetização de adultos levou a massa de eleitores, por exemplo, a passar de 800.000 para 1.300.000 pessoas no estado de Pernambuco. Esse processo de alfabetização e conscientização dos mais excluídos foi violentamente interrompido pelo golpe militar de 1964 no Brasil. Depois disso, Freire viajou para a cidade de La Paz em setembro de 1964, mas um golpe militar na Bolívia o levou a se estabelecer em Santiago do Chile, onde viveu de novembro de 1964 a abril de 1969.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem acontece do nascimento à morte, continuamente e em qualquer espaço. Da mesma forma, a transmissão da cultura de uma geração para outra e a participação popular na cultura tradicional conduz a diversos modos e meios de aprendizagem que extrapolam o espaço da educação formal e perpassam toda a nossa vida.

A EJA vai além da educação formal. Há uma necessidade urgente de reconhecer as várias práticas de aprendizagem que acontecem em vários espaços e áreas da vida das pessoas: na família, na comunidade, na mídia e várias outras práticas.

A alfabetização e a educação de jovens e adultos foram consolidadas em todos os países na medida em que seus sistemas de educação foram sistematicamente planejados e organizados, a partir de uma lógica que, com maior ou menor força, se reproduz em todas as nações: é preciso oferecer o acesso à educação, como exercício de direito ou como bem social, a quem sua infância ou juventude não tinha acesso, ou era insatisfatório devido à fraqueza do sistema educação em vigor nas épocas anteriores.

REFERÊNCIAS

FILHO. M.G. **Quais as causas da evasão escolar da eja em uma escola da rede pública de ensino** do -Faculdade de Educação - FE da Universidade de Brasília UnB-MUNICÍPIO DE CARINHANHA –Bahia.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1968. 246 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1992. 127 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade em São Paulo: Paz e Terra**, 2014. 189 p.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]**. –Brasília: DF,2019.

UNESCO. Resoluções. In: **Conferência Geral da Unesco**, 19., 1976, Nairobi. Anais. Nairobi, 26 out. até 30 de novembro 1976. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038S.pdf. Acesso em: 12 set.2022.

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA DE OLIVEIRA ALVES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (UNG) em 2003; Pós Graduada em Alfabetização pela Faculdade Campos Elíseos 28/09/2019; Professora de Educação Infantil na EMEI Professora Jonise Máximo da Fonseca; Professora Aposentada na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre a vivência das crianças através da musicalização. O espaço escolar nos oferece oportunidades de descobrir esse mundo encantador da música onde a criança pode sonhar e fantasiar. Não falarei do domínio de técnica de instrumentos, mas sim da beleza da música, da vibração e envolvimento das crianças ao ouvir algum som que lhes agradam. Em momentos musicais realizados com as crianças podem acontecer inúmeras descobertas e assim possibilitar o processo de aprendizagem. Um dos grandes desafios dos professores da Educação Infantil é planejar bem a diversidade musical, considerando esse ato como atividade e compreendendo que a música exige conhecimento cultural, inserido em um repertório que ela precisa aprender. Compartilharei de experiências minhas vividas com as crianças, as quais me fizeram refletir que a música faz parte do cotidiano infantil como uma ferramenta de aprendizado, também pode desencadear uma aprendizagem mais lúdica e prazerosa, auxiliando o professor a obter resultados transformadores para o aprimoramento dos conhecimentos de seus aprendizes, essas práticas vivenciadas em sala de aula eu considero valiosas experiências, onde o aprendizado se faz presente com muita alegria e dinamismo. Considero que a música é um grande potencial na linguagem das crianças por isso, a escola deve sempre oferecer espaços lúdicos e ricos com a presença da música. A convivência da criança com a música na Educação Infantil desde cedo proporciona um contexto escolar de aprendizagens interessantes e curiosas, sendo a musicalização uma grande aliada para a descoberta e a construção de novos saberes educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Música; Crianças; Aprendizado

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade a música tem se mostrado presente sendo usada como uma forma de expressão que apresenta ideias, costumes sentimentos e cultura de um povo. A música é tão importante para o ser humano que é quase impossível definir os aspectos de sua funcionalidade. A música sempre esteve presente na evolução da sociedade, sendo uma parte cultural e de linguagem importante para a maior parte dos povos.

A Educação Infantil vem sendo estudada e analisada por vários estudiosos nos fornecendo

informações dos benefícios da música na Educação Infantil. Diante do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil posso refletir e vivenciar que a criança aprende por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, assim os pequenos podem se comunicar através de suas emoções e linguagens. Quando uma criança ouve uma música, aprende uma canção ou brinca de roda, ela recebe estímulos que a despertam para o gosto musical. Reconheço que a instituição escolar precisa promover oportunidades valiosas para que as crianças possam sempre estar animadas através da ludicidade e da interação com seus pares, explorando e vivenciando um amplo repertório.

> Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias" (Currículo da Cidade – p.213).

A música tem uma ligação muito forte com a aprendizagem, desde de pequenas as crianças ouvem músicas e reagem a esses sons com movimentos demonstrando alegria e encantamento. A música sempre está presente em nossas vidas, então a linguagem musical surge espontaneamente na criança por meio do contato com o ambiente sonoro da cultura a qual está inserida. Em minhas atividades cotidianas tenho aprendido que, trabalhar com a música na Educação Infantil é possível para todos os educadores que desejam desenvolver e se envolver com a musicalização, pois este trabalho não é exclusivamente para quem tem o dom de tocar ou de quem conhece as técnicas instrumentais e sim de todos que tem esse desejo. Portanto se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didático-pedagógicas para serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional.

A utilização da música, pode incentivar a participação, a cooperação, e a socialização. A criança recebe inúmeros benefícios através da música, pois é algo prazeroso e divertido, as crianças vão se familiarizando com a música, tornando possível apresentar-lhes alguns instrumentos musicais que muitas vezes fazem parte do acervo da escola. Em minhas atividades cotidianas tenho percebido que a música vai muito além de um passatempo, ela oportuniza o aprendizado portanto é necessário estar disposto a se aventurar e fazer um bom planejamento incluindo a música. Ela traduz sentimentos, sensações, traz lembranças é uma das formas mais significativas e criativa de se expressar. É preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados e compensados por uma alegria que possa ser vivida no momento.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quero compartilhar aqui como ocorreu esse despertar e interesse para o trabalho voltado para a linguagem musical. Muitas vezes questionamos sobre a contribuição da música no desenvolvimento das crianças, nos deparamos com dúvidas e muitas vezes com insegurança.

A música na Educação Infantil sempre me atraiu, mas sempre ficava a dúvida de como organizar estratégias para que a música fosse um momento de exploração, experimentação, descoberta e pesquisa para os pequeninos os quais eu leciono. No ano de 2019, em uma EMEI da Rede Municipal de São Paulo, a qual eu trabalho, nos horários de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) participei de uma formação, com o tema "A importância da música na Educação Infantil". No

primeiro momento fiquei pensativa pois, imaginava que seria algo bem técnico e complexo, que a aprendizagem aconteceria através de utilização de instrumentos musicais, portanto com a evolução da formação fui percebendo e refletindo que o objetivo não era fazer de nós professores, futuros músicos, mas sim, nos proporcionar momentos que nos fariam refletir e abrir nosso olhar para o fazer musical, para a beleza da música e sua diversidade. Essa formação começou a contribuir para a qualificação da minha prática em sala de aula. Percebi quantas coisas agradáveis carregava em minha memória através de vivências com a música.

Durante essa formação confeccionamos objetos para montarmos um Parque Sonoro, todos esses materiais foram montados com materiais de largo alcance. Também contamos com a colaboração de diversas famílias, que fizeram doações de materiais e também estiveram na escola para ajudar na montagem do Parque Sonoro. Esses momentos colaboraram muito para que a compreensão da linguagem musical fosse ampliada em minha prática pedagógica.

É de grande importância que a música não seja pensada e representada apenas como um momento de distração mais sim como um elemento fundamental no processo de aprendizagem na Educação Infantil.

> A música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de aula de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano. (BNCC - 2017- p.154).

A música é uma linguagem, assim pode ser expressada por meio de diversos gêneros musicais tais como: música folclórica, popular, cristã, de caráter infantil entre outras. Através da música podemos perceber costumes, distinguir gostos e dialogar com as diferenças entre muitas outras possibilidades.

Permitir que acriança tenha contato com a musicalidade é permitir a ela um amplo desenvolvimento em sua integralidade vinculada a múltiplas linguagens e experiências. A música permite as crianças criar laços emocionais e afetivos, refletir sobre suas ações e também ampliar vocabulário infantil. Ela tem um importante papel de promover a participação do ser humano na sociedade incluindo as crianças, mesmo aquelas que não tem o dom do talento natural. O professor deve sempre envolver os alunos em situações que garantem a criação, o desenvolvimento da autonomia e sua liberdade de expressão. Durante uma brincadeira de roda o professor está indo ao encontro das necessidades da criança, que é brincar e se movimentar, sendo assim, ela terá foco e atenção nas atividades, terá prazer em repetir e assim, estará consolidando sua aprendizagem de forma prazerosa. Através do movimento corporal que é exigido na brincadeira de roda a criança é capaz de vivenciar bons momentos e estimular o cérebro pois necessitam de diferentes coordenações, é necessário dançar, cantar e girar no andamento adequado. Desta maneira a criança exercita sua imaginação, criatividade desinibição e aprende a respeitar as regras do jogo, além de apresentar valores culturais da sociedade que a ela está inserido.

A música é envolvente e deve ser aprendida pela vivência e prática diária é importantíssimo que a criança tenha a oportunidade de vivenciar a música em suas diversas formas, seja cantando, dançando, dramatizando e se movimentando. As músicas cantadas pelos nossos antepassados permanecem vivas em nossa memória e fazem parte de um lindo e rico acervo cultural e podem

ser utilizados por quem está integrado na educação. A cantiga de roda faz com que a criança se vê integrada no grupo, demonstra satisfação de ficar de mãos dadas com as outras, de participar dos mesmos gestos e movimentos. Com tanto potencial existente nas cantigas de roda posso refletir que esta brincadeira não é ultrapassada e sim potencializadora no aprendizado e nos relacionamentos dos educandos. Incluir cantigas de roda nas aulas da Educação Infantil significa vida, sentimento e disposição no processo de aprendizagem. Quero recordar um fato ocorrido em minha infância, quando eu comecei a frequentar escola aos 7 anos de idade, eu amava o horário do "recreio" porque neste momento as crianças eram orientadas a brincar de roda, esse era o único momento que brincávamos na escola. Hoje eu entendo o porquê do recreio, pois era o único momento que nos divertíamos brincando. Situação que atualmente não podemos mais aceitar em nossas escolas pois sabemos que a brincadeira na sala de aula promove conhecimento e facilita a socialização.

Momentos envolvendo a música faz a criança viajar, descobrir um mundo novo à sua volta. Cada som uma nova descoberta, cada aprendizagem por meio do som é reflexo de construção do saber, capacitando os alunos a construir e produzir histórias de diferentes maneiras. Logo a música tem um poder educativo quando aplicada com objetivos e planejamento, quando elaborada de maneira organizada e intencional na programação curricular tende a facilitar a inclusão social e o equilíbrio da criança inserindo-a no mundo artístico. Só conseguimos avançar em nossas práticas pedagógicas quando realizamos algo com prazer nos desviando dos entraves que surgem em nossos caminhos.

> Selecionar e articular os conteúdos programáticos na educação das crianças de zero a seis anos por meio das linguagens geradoras, envolve, portanto, diferentes conhecimentos transformados em ação pela professora. (Junqueira Filho – p. 36).

A MUSICALIZAÇÃO NA PRÁTICA EM NOSSO COTIDIANO

A música é um elemento presente na cultura humana, assim sendo também não podemos deixa-la de fora da sala de aula. Através dela oportunizamos momentos onde a criança possa exercer sua criatividade de maneira crítica e livre. Existem estudos que nos falam que a criança em contato com a música desde cedo contribui para desenvolver aspectos essenciais para a formação integral do ser humano. Sempre podemos começar a trabalhar com a música através de brincadeiras musicais simples, como por exemplo brincar de roda, pois a partir do momento em que a criança entra em contato com a música seus conhecimentos tornam-se maiores, melhorando a socialização e o envolvimento com as práticas propostas em sala de aula. Quando temos a iniciativa de dar o primeiro passo valorizando a música, o universo musical vai se ampliando e as próprias crianças vão nos dando dicas para direcionar o trabalho, eles sinalizam seus gostos e preferências, adquirindo todos os benefícios no desenvolvimento cognitivo que a música pode trazer a eles. Desta forma podemos criar condições de boa qualidade para nossos alunos possibilitando novas descobertas. Assim vamos percebendo o potencial e a importância de trabalhar música de uma maneira prazerosa e não como se fosse um conteúdo a ser aprendido sem importância e sem planejamento. Ao experimentar e vivenciar a riqueza de atividades musicais, os pequenos vão se apropriando, se relacionando de modo mais íntimo com a linguagem musical.

> Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e reflexão encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI 1998, p.48).

É de suma importância em nossas escolas trabalhar a diversidade cultural, as manifestações artísticas sem esquecer a singularidade das crianças sabendo que as mesmas possuem diversas experiências dentro e fora da escola, portanto em nossa sala de aula é pertinente ter intenções claras que favoreçam a aprendizagem, o trabalho com a música no espaço educacional tende a favorecer a imersão dos aprendizes em um mundo de encanto e conhecimento.

Em atividades desenvolvidas através da música é notório perceber o desenvolvimento em vários âmbitos sendo emocionais, autoestima e integração social. Para que possamos acompanhar esse crescimento das crianças é necessário que todos os envolvidos tenham a oportunidade de participar ativamente como interpretes, ouvintes e improvisadores. Podemos iniciar esse trabalho com a música através de simples canções, cabe ao educador reconquistar o seu poder imaginativo e criativo trazendo para suas aulas cantigas que muitas vezes já brincou em sua infância, assim ele vai se apropriando e conquistando novos conhecimentos, garantindo a criação e a expressão das crianças. Dessa maneira aconteceu comigo em sala de aula, iniciei com músicas que trago em minha memória sobre minha infância, percebi que as crianças se divertiam, se envolviam dando boas gargalhadas, exatamente como eu também me divertia quando era criança, fiquei surpresa quando elas começaram a ter curiosidade de certas palavras, em momentos de brincadeiras livres, ficavam cantarolando baixinho e assim foi crescendo o meu repertório musical, fui aprendendo e me envolvendo nesse processo de formação fazendo da música minha parceira e aliada. A tarefa de ensinar é um grande desafio, inserir a música também é, pois, requer atenção e disposição para valorizar nossa tradição como um ato de respeito e solidariedade, além de ser uma forma de ensinar e aprender. Através da música é possível perceber que as crianças vivem gostosas sensações carregadas de afetos e sentidos.

> Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva (BRASIL, 1998, p.48).

Deixar as crianças perceberem os sons que nos rodeiam nos aproximam como seres humanos, pois adultos e crianças tem a possibilidade de brincarem juntos improvisando e arrancando deliciosas risadas.

Em uma das atividades musicais em sala de aula, realizada com crianças de 5 anos, trabalhei a cantiga de roda “A linda rosa juvenil”, este momento trouxe grande descoberta para as crianças que se envolveram permitindo-se, viver experiências cheias de surpresas. Nesta atividade surgiram vários questionamentos tais como: Existe rei de verdade? Porque o mato cresce? Tem bruxa nas histórias também? A música estava fazendo sentido para as crianças aproveitei para enriquecer o trabalho criando um cenário onde as crianças desenvolviam sua autonomia fazendo escolhas de como iriam representar a brincadeira de roda fazendo opções de alguns pertences confeccionados para aprimorar e tornar ainda mais produtivo esse momento. Observa-se que praticar a musicalização em sala de aula é um desafio e encontramos entraves que possam nos impedir de dar continuidade, por esse motivo esse trabalho precisa ser desenvolvido com intencionalidade e expectativa, com dedicação pessoal de cada educador para obter informações e modifica-las em suas práticas

pedagógicas. Neste sentido deve-se trabalhar a música de diversas formas incluindo cantigas de roda, parlendas, história cantada, sons do corpo entre outros.

Como já mencionei anteriormente, no ano de 2019 foram realizados alguns Encontros Formativos sobre “A importância da música na Educação Infantil”. em minha Unidade Escolar, esses encontros tinham como foco buscar subsídios para auxiliar os professores na construção de boas práticas pedagógicas para o trabalho com a música, nestes momentos comecei a refletir que podemos partir de coisas simples e foi exatamente o que fiz. Resgatei uma música em minha memória conhecida em minha infância como “Casinha de bamboê”, comecei a cantar e brincar com as crianças, foi um sucesso. Fiquei surpresa com o envolvimento e alegria que as crianças apresentaram. A brincadeira cantada contribui para a concentração, afeto, habilidades motoras, criatividade, socialização e deixam as crianças felizes proporcionando-lhes prazer e diversão. A descrição abaixo trata de uma pesquisa de mestrado realizada em minha Unidade Escolar da qual obtive participação. Esta formação me trouxe novos conhecimentos e possibilitou colocar em prática esse trabalho que envolveu todas as crianças facilitando a aprendizagem, a diversão e a socialização.

> Conforme planejado pela professora, a aula se deu na quadra, área externa da escola com a leitura do livro: “Conheça a orquestra” de Ann Hayes (1995), apresentando os diferentes instrumentos musicais. Ao narrar a história a professora pode observar que a maioria dos alunos não tinham familiaridade com os instrumentos. Em seguida a professora convidou a turma para fazer uma roda e cantar a música “Casinha de bamboê”, fazendo o movimento de ir ao centro da roda e voltar. Ao final da música deviam parar como se fossem uma estátua, e quem se mexesse receberia do grupo o canto “Catinga de gambá” (Dissertação de Mestrado, Andréia Novaes Souto Ribeiro p.187).

É possível estabelecer relação da música com nosso cotidiano em atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula, são propostas que faz o aluno se sentir atraído e seguro na construção do processo ensino aprendizagem, por isso é importante oportunizar esses momentos com boa frequência em sala de aula. O ser humano entendendo ou não de música consegue estabelecer conexão com ela, nós sempre iremos lembrar de uma música que nos marcou de uma maneira positiva ou negativa em nossas vidas, são infinitos os sentimentos que podem fluir ouvindo uma música, isso porque ela também é voltada para o desenvolvimento emocional. Tudo isso faz da música um instrumento eficaz para incluí-la em atividades pedagógicas.

> A música é uma linguagem e, como tal, um meio de comunicação. O fundamental é que você como professor, tenha a paixão de ensinar e aprender (Vieira da Cunha. p.69)

Para se trabalhar a música na Educação Infantil não necessita ter formação na área, existe uma infinidade de canções possíveis de aprender que beneficiam o aprendizado de forma integral. Muitas canções podem ser direcionadas com comandos onde a própria música dá instruções, por exemplo as músicas que citam partes do nosso corpo. Temos a nossa disposição diversos recursos para nos auxiliar na aprendizagem e desenvoltura da criança, para isso é necessário que o educador acredite e ousa usar sua criatividade, a música é um instrumento acessível a todos, um simples interesse é o suficiente para que o educador explore cada vez mais esse recurso.

A intenção de fazer da música nossa aliada em sala de aula não é ensinar técnicas, mas oferecer aos alunos opções de expressão que o instruirá e facilitará a desenvolver o gosto pela diversidade de cultura e assim expressar-se através dela, a música pode favorecer no indivíduo o respeito as diferenças culturais em suas vivências diárias.

> O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. (Fonterrada, p.117).

Desde muito cedo temos contato com a música, as crianças estão sempre atentas as características produzidas pelo som ao nosso redor. Percebem o som quando batemos palmas, batemos o pé no chão, gostam da música tocada e cantada em sala de aula. Enquanto se canta pode-se utilizar pedaços de tecidos, para fazer os gestos musicais, colheres para fazer o som, chocalhos feitos de garrafas e vários outros materiais de fácil acesso, os quais são possíveis confeccionar ou adquirir colocando em prática uma proposta musical, realizando um trabalho significativo sendo compreendido como um conhecimento importante na formação integral da criança.

Com o objetivo de produzir uma educação de qualidade o Ministério da Educação publicou ao longo dos anos, vários documentos que auxiliam na Educação Infantil compreendendo a importância da música no contexto educativo, valorizando brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda entre outras considerando o protagonismo infantil.

> Além disso, um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar e refletir. (Brito p.46)

Torna-se necessário refletir com mais intensidade que a linguagem musical na Educação Infantil deve ser construída e incluída com base em vivências, valorização e respeito a cada aluno e não apenas como um produto final, o qual resultará em apresentações de datas comemorativas. A música deve ser parte importante da formação integral da criança. Estudos e pesquisas vêm-se ampliando e estes podem ser orientadores aos educadores para que concepções enraizadas sobre os mesmos modelos avancem e tenham uma transformação permitindo as crianças momentos de experimentar, inventar, explorar e assim ampliar o caminho na linguagem musical.

Nossas crianças precisam de momentos em que possam estar em contato com situações de interação com a música, nesses momentos devemos observar vários pontos como a reação, expressão, o envolvimento, a curiosidade. Essas observações nos trarão condições para ampliar e enriquecer o trabalho musical com as crianças. Nem sempre teremos o resultado que esperamos, pois, as vezes o que é interessante para nós nem sempre será para as crianças, daí a necessidade de focar no percurso do desenvolvimento de qualidade da criança e assim através das observações redirecionar a prática pedagógica para que assim a linguagem musical venha colaborar para a formação de seres humanos mais sensíveis e reflexivos.

> O que importa, efetivamente, é estarmos sempre próximos da ideia essencial à linguagem musical: a criação de formas sonoras com base em som e silêncio. Como? De muitas maneiras. (Brito, p.26)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse artigo conclui-se com clareza que a criança aprende brincando, que a inserção da música no ambiente escolar o torna mais receptivo e alegre fazendo com que as crianças sintam o desejo de estar neste ambiente, tornando motivador os momentos de aprendizagem. É de grande

valor refletir sobre a importância da música na Educação Infantil não só em momentos de distração, mas sim como uma ferramenta acessível e produtiva para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Fica visível que deve ser oferecido à criança a música com intencionalidades e expectativas sobre o fazer e a apreciação, para que isso ocorra é necessário dedicação pessoal, para assim conseguir obter informações e transformá-las em aprendizagens em sala de aula.

Ressalta-se que a música não pode estar inserida nas escolas somente em contextos de datas comemorativas, mas sim ser valorizada para a formação da criança, contribuindo para apropriação do conhecimento. Percebe-se que através desse estudo foi possível realizar uma reflexão a respeito do papel da música na Educação Infantil, contribuindo para a motivação pessoal facilitando a integração do educando, considerando que a música é uma ferramenta essencial para um desenvolvimento saudável e integral da criança, pode-se dizer que, ainda que os educadores não possuem formação na área da música, torna-se necessário que estes reflitam, reconheçam e busquem auxilio, nos mais diversos documentos existentes sobre a importância da música na formação integral das crianças.

É possível construir saberes e vivenciar práticas enriquecedoras em nossa Unidade Escolar, pois este é um espaço de possibilidades um facilitador ao conhecimento.

Torna-se necessário ofertar a nossas crianças possibilidades de aprendizagem entendendo que, cada criança aprende de diversas maneiras e que cada uma apresenta uma cultura. Ao finalizar essa pesquisa fica claro que a linguagem musical precisa de espaço na Educação Infantil, contribuindo, favorecendo estratégias e práticas qualificadas e também eficazes dentro do currículo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2445/2/Andr%C3%A9ia%20Novaes%20Souto%20Ribeiro.pdf

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-** LDB/96 Lei n. 9.394/1996. Brasília 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** (RCNEI) Brasília, DF: MEC/ SEF/COEDI, 1998.vol.3

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume I. Brasília: MEC/ SEB 2006

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança**. 7ª reimpressão – 2013 Editora Petrópolis.

BRITO, Teca Alencar. **De roda em roda: Brincando e cantando o Brasil**.1ª Edição,2013 Editora Petrópolis.

CADERNOS EDUCAÇÃO INFANTIL 8, **Cor som e movimento**, Organizadora: Susana Rangel Vieira Cunha, Porto Alegre, Editora Mediação, 1999

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fio: Um ensaio sobre música e educação.**2ª Edição, São Paulo, Editora UNESP, Rio de Janeiro - 2008

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Guia para Educação e Prática Musical em Escolas,** Márcia Visconti/ Maria Zei Biagioni. 1ª Edição – 2002.

HOWARD, Walter. **A Música e a Criança**. São Paulo: Summus, 1984.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. 2ª Edição. São Paulo, Editora: UNESP, 2011

O ENSINO DE ARTES NO ANO INICIAL

MÁRCIA FERNANDA LIMA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - (2010); Pós-graduada em Educação Especial e Ludopedagogia pela Faculdade Brasil (2012); Professora de Educação Infantil, no CEI Paulo Cochrane Suplicy, na Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

A Arte é um processo no qual o indivíduo se expressa no mundo por meio das linguagens artísticas e está presente na vida do ser humano desde os primeiros momentos de vida. É na Educação Infantil e Ensino fundamental que a Arte é o meio pelo qual o educador auxilia o aluno no desenvolvimento das suas potencialidades e dons. Por meio das diferentes linguagens, a Arte ajuda a criança a compreender o mundo, em um movimento dialético, no qual procura ser compreendida. Neste sentido, o presente artigo pretende mostrar a importância da Arte no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, a escolha dos conteúdos de Arte, são fundamentais na construção do conhecimento e desenvolvimento da criatividade do aluno, além, de ajudá-lo a construir relações sociais e harmoniosas entre si.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Docência; Arte; Manifestações.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo mostrar que o ensino de artes nas series iniciais contribui para a formação e desenvolvimento cognitivo das crianças, abordando as quatro modalidades artísticas (Artes visuais, dança, música e teatro). Mostrando como é essencial que as equipes de educadores se qualifiquem cada vez mais para desenvolver um trabalho de qualidade.

Para elaboração deste artigo usou-se da pesquisa bibliográfica. E Tivemos como uma das bases teórica os documentos “Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A BNCC (2018) vem para orientar os professores, sendo elaborados para servir de referencial no desenvolvimento de seu trabalho. É um documento flexível e adaptável à realidade de cada região, ou seja, o professor pode usar sua criatividade para transmitir seus conhecimentos.

Para o desenvolvimento deste artigo, além de analisar a BNCC, pesquisamos as opiniões de alguns autores a respeito do assunto em questão.

A BNCC (2018) favorece o trabalho diário do professor, oferecendo-lhes condições dando-lhes

sugestões para as questões de como proceder nas orientações aos seus alunos. As orientações transmitidas são para que o docente procure desenvolver atividades relacionadas aos assuntos ou atividades a serem ministradas de acordo com os interesses e necessidades.

A BNCC (2018) não indica atividades prontas a serem aplicadas aos alunos, ele explica o que o professor deve fazer e como fazer para aplicar estas instruções.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB) estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º que: O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Segundo Ferreira (2003) mesmo à margem da já antiga polêmica entre essencialistas, os professores que atuam na educação infantil e na educação básica, particularmente os das quatro primeiras series, assumem uma posição contextualizada ao afirmarem que as atividades artísticas são necessárias porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança – "servem para extravasar emoções", "desinibem" e socializam a criança- e também por impulsionar a imaginação e criatividade.

Diante de tal situação podemos perceber que a arte contribui para um bom desenvolvimento da criança nos anos iniciais, tanto no que se diz respeito à criatividade, quanto ao aspecto sócio afetivo de uma forma particular de cada uma. Nosso objetivo é entender a arte como um espaço interno para a construção do processo de autonomia e a possibilidade de construção pessoal por meio do fazer artístico.

LINGUAGEM ARTÍSTICA

Antes de adentrar ao mundo da Arte, faz-se necessário conceituar o termo Arte, diante de toda a amplitude da palavra. A Arte é uma forma do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura por meio de valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. Ela pode ser representada por intermédio de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema e na dança. Após seu surgimento, há milhares de anos, a arte foi evoluindo e ocupando um importantíssimo espaço na nossa sociedade, podendo ser vista ou percebida pelo homem de diferentes maneiras: visualizadas, ouvidas ou mistas (audiovisuais).

Segundo Martins; Picosque; Guerra (1998):

> A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que se sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 14).

O ensino de Arte aborda uma série de significações, tais como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade.

A importância do significado da Arte na Educação se dá desde os primórdios da civilização,

o que a torna um dos fatores essenciais de humanização, é fundamental, portanto entender que a Arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem ,ao se conhecerem e ao conhecê-lo.

Desde o nascimento já vivemos em um mundo repleto de produções culturais que contribuem para nossa estruturação do senso estético quanto as imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações da vida cotidiana, e assim vamos dando forma as nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar e também de fazer as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e dentre elas, as obras de arte que participam das ambiências e manifestações estéticas de nossa vida tanto direta quanto indireta.

Segundo a BNCC (2018) a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles.

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental, na proposta dos Parâmetros Curriculares e Nacionais, Artes tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Lei nº 12.287, de 13/07/2010).

Segundo Modinger (2012) o papel do professor que trabalha com artes na escola é diferenciado do artista. A ideia do professor-artista é fazer arte na própria atuação com os alunos em sala de aula, o que supõe deixar-se surpreender com os trabalhos dos discentes, construir com eles, estimulá-los a imaginar e a arriscarem-se. Por isso, cabe ao professor fugir das receitas prontas, “projetos” finalizados, desenhos reproduzidos, que muitas vezes eles já aprenderam fora da escola e do canto de sua música preferida, simplesmente por cantar. Não é preciso estar na escola para fazer essas atividades. O que importa é cultivarmos uma atitude artística diante dos trabalhos que fazemos, aliada a mais conhecimento sobre o assunto e nossa vontade de experimentar e ir além do que já sabemos.

De acordo com os autores, é por meio das artes que, produzimos pensamento e conhecimento sobre o mundo, da mesma forma em que Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física. Quando a criança ingressa no mundo das letras e dos números na escola, não precisa necessariamente abandonar a capacidade de fantasiar. Conhecer mais sobre artes não é o único modo de criar e imaginar, afinal, podemos exercitar a capacidade de criação em qualquer área de conhecimento, mas sabemos o quanto as aulas de artes, nos anos iniciais, podem ser um espaço privilegiado para esta experiência. Artes na escola não é luxo, nem supérfluo, mas um direito de todas as crianças.

A arte proporciona um contato direto com nossos sentimentos, despertando no indivíduo maior atenção ao seu processo de sentir.

O ensino das artes na educação básica tem provocado discussões e reflexões nas mais diversas instâncias políticas, educacionais e administrativa, impulsionadas pelas mudanças nas legislações que regem o sistema educacional brasileiro. Em decorrência disso, desencadeiam-se ações centralizadas na melhoria da qualidade de ensino.

Segundo a BNCC (2018) de maneira geral, entre os anos 70 e 80 os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino fundamental) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em arte. Com isso, inúmeros professores tentaram assimilar e integrar as várias modalidades artísticas, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas.

Ao falar de artes no plural, estamos nos referindo a quatro linguagens distintas que devem de algum modo, fazer parte das experiências a serem realizadas com os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

ARTE E DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

O ensino de artes na escola e nos anos iniciais é tão importante quanto qualquer outro componente curricular, pois colabora com a aprendizagem dos demais conhecimentos, inclusive na alfabetização.

A arte se faz presente em todo o cotidiano da criança; em um rabisco feito em uma folha de papel ou na areia com gravetos, em uma parede e até mesmo ao pintar o seu próprio corpo.

> Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2009, p. 4).

Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para a recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras. Entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar. Pois são trabalhos que possibilitam aos discentes a entender o conceito da arte.

Segundo Santos (2006), “O professor que encaminhava os conteúdos de artes tinha a finalidade de treinar a vista e a mão do aluno para a realização dos desenhos”.

Ainda hoje, na abordagem de muitos professores, como ressalta Santos (2006), a cópia e

a repetição são práticas comuns no ensino das artes, visando como resultado, o exercício e treino do aluno, desenhos perfeitos ou iguais aos modelos propostos. Desse modo, ainda encontramos o ensino de artes resumido em: Desenho Geométrico, com ênfase em datas comemorativas, na produção de presentes (para o dia das mães e pais) e animações de celebrações cívicas.

> A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares. (BRASIL, 1998, p. 28).

Podemos perceber o crescimento das produções culturais, sendo papel da escola aproximar o aluno ao contato com este meio, a fim de que ele possa selecionar e aproveitar um pouco de cada uma dessas manifestações artísticas.

Segundo Santos (2006) a escola tem a incumbência de sensibilizar os alunos por meio das aulas de Artes e semear o desejo pela busca deste patrimônio cultural, que lhe é seu por direito.

A Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana; o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

O Ensino de Arte, ao longo de sua curta história na escola fundamental, tem se orientado por diferentes tendências, que ainda hoje se expressam nas salas de aula.

> [...] Entre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 29).

É na escola, por meio dos conhecimentos sistematizados e obtidos pela mediação e intervenção do professor que se tem a possibilidade de desenvolver um olhar crítico em relação às suas vivências e dar sentido as mesmas.

O professor não é, nem pode ser, mero espectador da construção de conhecimentos de seus alunos. Cabe a ele o papel de organizar as situações de aprendizagens, as intervenções que auxiliem os alunos em suas próprias construções.

> "O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo" (BRASIL 2018, p. 32).

Segundo Fusari, Ferraz (2001), a Educação por meio da Arte é um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático, valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, que procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. Porém na prática, não é desenvolvida corretamente nas escolas brasileiras, pois necessita de todo um processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolvendo múltiplos aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino-aprendizagem de Arte e pode dessa

forma auxiliar o professor a entender o processo de formação e construções artísticas.

A atuação do professor torna-se necessária para que os alunos avancem, aprendam e desenvolvam suas competências, em tarefas que os desafiem, que sejam organizadas e com objetivos previamente definidos.

É necessário repensar o Ensino de Arte, visto que na atualidade, esta propõe uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno para que este encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético.

A Arte no ensino fundamental nos anos iniciais tem a importância de interagir na sociedade e na vida dos indivíduos, dando condições para os alunos criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros.

De acordo com a BNCC, em especial, a parte dedicada a Arte ,o ensino fundamental configura-se como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas.

Os professores para ensinar Arte, devem ser capazes de compreender, conceber e fruir Arte.

Segundo Barbosa (1996), apud SANTOS 2006). “A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensina-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade”.

De acordo com as autoras Fusari e Ferraz (2001), para que os professores de Arte compreendam e assumam melhor suas reponsabilidades é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história.

> Embora os professores assumam que o ensino das artes na educação básica não está voltado para a formação do músico, do artista plástico, do ator ou do dançarino, eles não são capazes de explicar claramente o porquê de sua presença no currículo escolar. Ainda que professores especialistas e não especialistas acreditem nas vantagens do ensino em artes e apontem alguns desses benefícios, eles são incapazes de apresentar justificativas para suas crenças e também não têm clareza sobre como trabalhar com artes para que esses benefícios ocorram. (FERREIRA, 2001, p.13).

O professor tem aspectos similares ao do artista, pois ele lida com a possibilidade de criar novos sentidos, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação à informação e à percepção de seus alunos.

> “Ele cria seu planejamento e seu caminho de ação, permitindo que o conteúdo trabalhado o transforme e o atualize a cada aula, na relação com os alunos.” (BARBIERI, 2013, p.41).

No ensino de artes na escola, não há intenção de formas artistas, mas de se tornar o conhecimento das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro em modos pelos quais os alunos pensam e se comunicam com o mundo.

A educação possui a responsabilidade de formação de pensamentos. Ao reproduzir ideo-

logias, ela consequentemente estará formando indivíduos reprodutores também dessa ideologia.

A função do professor de artes é ficar atento, observando e escutando as pistas que os alunos deixam ao longo do percurso. Cada aluno proporciona pontos de partida para o educador criar ações poéticas e momentos de interação. Tais ações, ampliam as ideias e a imaginação das crianças, encorajam as à fazer perguntas, projetos e a buscar sua realização. É imprescindível que o docente crie condições e ofereça tempo para que os discentes possam realizar seus trabalhos.

Com isso, o comprometimento do professor é essencial para que o ensino da arte proporcione momentos de interação e aprendizado. "[...] cada professor é único e traz consigo vivencias que se expressam em sua maneira de ensinar."

Segundo Fusari, Ferraz (2001) a educação escolar em Arte deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática, e deve garantir a posse dos conhecimentos artísticos e estéticos. Mas, para a concretização dessa escola que aspiramos é necessário ter consciência muito clara do momento em que se encontra no seu processo de evolução histórica. Pois o ensino de Arte, contem formas passadas, com especificidades que precisam ser interpretadas, para que se possa definir o que conservar, onde intervir ou o que transformar.

Seria necessário ainda que se compreendesse que a educação é um produto da sociedade, é uma pequena sociedade que faz parte de uma maior, que por sua vez tem domínio sobre a instituição escola e está reflete sua ideologia.

Segundo a BNCC (2018), o professor pode procurar ajuda para desenvolver suas atividades, tanto da direção da escola, como da comunidade, dos livros, com colegas etc.

Sobre o universo escolar, a autora Barbieri (2013), nos fala que existe questões relacionadas à tempo, espaço, estrutura, mas podemos inovar com parcerias dentro da instituição. Todos nós, educadores, precisamos um dos outros para educar, por isso precisamos costurar parcerias com todas as pessoas que estão na escola. A cultura de cada uma das pessoas que estão na escola pode ser inserida no currículo. Com isso, o trabalho ganha qualidades, por ser feito pelas pessoas envolvidas.

> O porteiro, a secretária, a pessoa que limpa a sala, a merendeira, todos são educadores. "Todos ensinam à sua maneira sobre como estar no mundo." (BARBIERI, 2013, p.28).

Todas as pessoas têm seus repertórios que pode ser enriquecedor e muitas vezes pouco valorizado, ficando perdido em um cantinho da memória. É preciso usar essa cultura de cada um para que se fortaleça na escola. Temos riquezas dentro de nós, que precisam ser compartilhadas e ensinadas. Os pais também devem ser chamados a trazer suas contribuições, e todas elas precisam ser compartilhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo sobre a importância da Arte no Processo de Ensino/Aprendizagem nos Anos Iniciais, entendem-se as transformações pelas quais o Ensino da Arte atravessou desde o início,

até assumir o seu real papel perante a sociedade. Tornando-se um meio, por intermédio, do qual o aluno expressa seus sentimentos e desejos.

Contudo, o ensino da arte possibilita a criança interpretar e expressar diferentes tipos de linguagem e permite ao professor apresentar desafios, reinventar práticas educadoras usando a criatividade, buscando um jeito diferente, especial, inovador de construir conhecimento.

Ficou evidente a importância que a arte tem na vida do ser humano desde o seu nascimento. Assim, vários estudiosos aqui citados mostram a importância da arte no desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e social da criança. Por isso é fundamental no processo de Ensino Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, M. C. B. **Artes visuais.** Artes II. Belo Horizonte. 2008.

BARBIERI, S. **Interações: onde está a arte na infância?**. São Paulo: Blucher, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final homologada em 11 de maio de 2018.

BRASIL, **Lei nº 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil: 1996.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte.** Volume 6, Brasília MEC/SEF, 2001

FERREIRA, S. **O ensino das Artes, construindo caminhos.** 4.ed.Campinas São Paulo: Papirus, 2001.

FUSARI, M.F.de.R. e.; FERRAZ, M. H.C.de.T. **Arte na Educação Escolar.** ed. Cortez, 2001

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Didática do Ensino de Arte: A Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MONDIGER, C. R. et al. **Prática pedagógica em Artes: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

OLIVEIRA, Z. R.de. et al. **O Trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2013

SANTOS, G. R. C. M. **A Metodologia do Ensino de Arte.** Curitiba: Ibpex, 2006.

JOGOS QUE ENSINAM BRINCANDO SE APRENDE A LUDICIDADE NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

MARIA LUIZA CASTRO CORBISIER
Graduada em Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa; Faculdade Objetivo em 1976; Professora De Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - Na Emef Dr. José Dias Da Silveira.

RESUMO

O presente artigo tem como finalidade estudar a função e a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da disciplina de língua inglesa para criança na Educação Infantil, bem como observar os critérios indicados para a seleção dos jogos específicos para cada etapa do processo educativo. Verificaremos como a aplicação dessas atividades colabora para o desenvolvimento da criança. Anteriormente aos estudos desenvolvidos por Friedrich Fröbel, educação e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras não eram considerados uma boa combinação por considerar-se que escola cabia apenas o papel de transmissor de conteúdo sem distrações. Com o surgimento do movimento Escola novista em meados de 1882 novos métodos de ensino passaram a ser pensados para que a escola pudesse acompanhar o desenvolvimento da sociedade da época. A partir de então a ludicidade passou a ser observada pelos grandes educadores da época como agente promotor de socialização para a criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ludicidade; Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

Atualmente a ludicidade é a ferramenta padrão utilizada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática promotora do desenvolvimento infantil. A ludicidade torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais prazeroso e significativo, o que favorece o desenvolvimento integral da criança.

Sabe se que acriançar aprende e se desenvolve enquanto brinca, e constrói sua visão de mundo a partir do faz de conta. Levando em consideração estes dados, abordaremos os aspectos que envolvem a elaboração e o direcionamento das atividades que tem o jogo como componente principal para sua realização. Investigaremos os tipos de jogos e brincadeiras disponíveis para a Educação Infantil, suas características e aplicações.

A análise das referências bibliográficas constantes neste estudo tem a finalidade central de pesquisar os aspectos metodológicos e os benefícios decorrentes da aplicação de atividades envolvendo jogos educativos para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Lima e Margonari

(2012), o ensino da língua inglesa na primeira infância é ideal, pois é nessa fase que o ensino e a aprendizagem acontecem de forma natural, pois as crianças são capazes de internalizar o ensino de forma fluente e natural, pronta para desenvolver-se com toda a sua potencialidade.

Para Vygotsky, a motivação própria da primeira infância é um dos aspectos principais, para a aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. É importante buscar atividades que possam envolver o aluno no processo de forma lúdica e estimulante. Para Freire a curiosidade é um aspecto natural da infância e pode ser direcionada de forma positiva para aprendizagem.

Para que a curiosidade possa refletir e transformar-se em conhecimento é importante que o professor de língua inglesa tenha um olhar voltado a identificar o melhor momento para aplicar as atividade de forma a contemplar as características próprias da Educação Infantil.

Pensando no ensino de língua inglesa o lúdico embasa a ideia de que a atividade desenvolvidas em sala de aula podem ser mais produtivas e interessantes se os alunos competirem entre si no processo de conversação a fim de ampliar o vocabulário.

De forma mais atraente aos olhos dos educandos, a ludicidade age como um facilitador da aprendizagem em sala de aula, tornando a aprendizagem muito mais prazerosa.

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PROCESSOS DE MUDANÇAS

> Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB)

As políticas educacionais e sua organização tal como observamos hoje, passou por um significativo processo de reestruturação, associadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a sociedade atual. Como exemplo deste processo disso podemos citar as reformas educacionais realizadas nos países da Europa e América nas décadas passadas. Essas mudanças refletem a recomposição do sistema capitalista mundial que trouxe consigo o neoliberalismo, que caracteriza se por três características particulares: mudanças no processo de produção (avanços científicos e tecnológicos), superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado o que, atinge diretamente a educação.

> A atividade lúdica cria está “zona de desenvolvimento próximo”, um espaço que incita ao aluno a que supere suas possibilidades atuais e ponha em prática todos seus recursos inatos para superar a si mesmo, de modo que utilize e desenvolva a atenção, a reflexão, a memória, a concentração, a relação lógica, a agilidade e todos seus sentidos, além da confiança em si e em suas possibilidades, habilidades que não se ativam quando a proposta de aprendizagem implica somente na audição e repetição. (DIAS, 2015, p.4)

A reforma que ocorreu nos sistemas educacionais tem quatro pontos principais: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. No Brasil, por sua vez também houve algumas transformações significativas no sistema educacional a partir dos anos 90 anos da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se numeraram prioridades para a educação, das quais, a universalização do ensino fundamental, e a elaboração e promulgação da LDB , do PNE, das diretrizes curriculares, normas e resoluções do

Conselho Nacional de Educação e documentos norteadores específicos para a educação infantil que passou a fazer parte do sistema nacional de ensino.

Classificada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, fazendo com que a Educação infantil passasse por profundo processo de mudança passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, e tratada como um nível de ensino.

No ano de 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, trazendo mudanças na Educação Infantil, e mudando a concepção de Infância. A criança passa a ser vista como um ser em processo de construção de identidade. A orientação e que na Educação Infantil desenvolva se a linguagem, movimentos e exploração do ambiente para que se tenha um desenvolvimento integral da criança.

Embora com o passar do tempo muitas mudanças tenham ocorrido na Educação Infantil ainda se faz necessário muitas melhorias, como a melhor formação e qualificação dos educadores; melhorar as condições de infraestrutura material das unidades escolares bem como aumentar os investimentos em educação.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

> Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33)

Durante muito tempo o jogo não era visto como potencial instrumento da ação educativa, sendo visto apenas como passatempo ou atividade de pouca importância, praticada por adultos e crianças, mas esta visão foi sendo desconstruída ao ponto que ia percebendo se que no momento do jogo, do brincar, das atividades lúdicas a criança demonstrava prazer e ao mesmo tempo desenvolvia melhor as atividades propostas. Existem diversos tipos de jogos, direcionados as práticas educativas, dente eles destacam se.

JOGOS COOPERATIVOS - São atividades realizadas em grupo onde requer a cooperação dos companheiros, onde todos deverão buscar estratégias para vencer o grupo adversário. Neste tipo de jogo a cooperação exigida estimula a integração, favorecendo a socialização. (Ex: futebol, vôlei,).

JOGOS EDUCATIVOS - Caracterizam-se pela presença de elementos formativos que através da ação lúdica facilitam e estimulam a aprendizagem a partir da interação do professor. São ferramentas educacionais importantes para os profissionais que buscam alternativas de aprendizagem, promovendo o interesse comum dos alunos. (Ex: boliche, jogo da memória).

JOGOS MOTORES - São aqueles que exigem movimentos corporais, favorecendo as atividades físicas. Exemplos desses jogos são a corrida, pula-corda etc.

JOGOS POPULARES INFANTIS - São aqueles desenvolvidos em quintais, ruas, terrenos baldios, pátios de escolas. Este tipo de jogo também é chamado de jogos tradicionais. (Ex: amare-

linha, boca de forno, três Marias).

JOGOS PSICOMOTORES - São aqueles que estimulam o desenvolvimento do corpo e da mente. A criança desenvolve sua organização espacial, lateralidade e a orientação temporal. Quando se realiza este jogo criança é colocada em constante ação e reflexão da sua ação.

JOGOS DE "VOLTA CALMA" - São dinâmicas que são realizadas a fim de manter as crianças mais calmas, quando vem de outra atividade mais agitada, como o futebol. Exemplos: mímicas, roda de conversa, história etc.

JOGOS NA NATUREZA - Termo recente, relacionado às atividades realizadas ao ar livre, onde a criança tem o contato direto com a natureza. Também é uma forma de conscientizar as crianças quanto à preservação do meio ambiente.

JOGOS SENSORIAIS - Os "jogos sensoriais" são brincadeiras que estimulam a percepção dos sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato. O cérebro tem papel fundamental no processo perceptivo das crianças, uma vez que atribui significados aos estímulos sensoriais a partir das experiências direcionadas às crianças.

JOGOS SIMBÓLICOS - Também chamado de faz de conta. Caracteriza-se por atividades sem regras definidas onde a criança representa suas vivências através de símbolos, fazendo o papel do seu professor, de ser a mamãe ou o papai, transformando objetos em algo que ela gostaria que fosse. Os jogos simbólicos estimulam a imaginação e a fantasia da criança favorecendo a interpretação do mundo real, além de explorar as noções de espaço, tempo e causalidade.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E A LUDICIDADE

> O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

> Com a intenção de orientar as ações educacionais do país, o ensino brasileiro perpassou por muitas reformas, até que, em 1961 e 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deixou de lado o ensino de línguas estrangeiras, não as incluindo como disciplinas obrigatórias, delegando aos conselhos estaduais a decisão sobre esse ensino. Com o passar do tempo, outras leis foram formuladas com o intuito de conduzir o ensino no país; em todas o ensino de língua estrangeira foi abordado, contudo sem ser tratado com a importância ou prioridade que o assunto merecia (Brasil, 1999).

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar,

buscando ela própria as respostas das situações apresentadas. Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

> Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega. O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho.

> A partir de 1960, com a chegada da Linguística ao Brasil, o ensino de línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa, passou a sofrer cobranças dos setores não governamentais, que passam a intervir no processo ensino e aprendizagem. Com a criação do Centro de Linguística Aplicada e da Revista Estudos, pertencente ao Departamento de Estudos e Pesquisas do Instituto de Idiomas Yázigi (p. 27) (Altman, 2008).

Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real. Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

O PAPEL DO EDUCADOR

> O adulto batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o expectador ativo e depois o real parceiro. Ela aprende, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações. (2004.p.98)

O educador tem papel fundamental na aplicação dos jogos e brincadeiras, é ele quem vai propor e mediar à atividade, selecionar o jogo conforme a faixa etária o estagia de desenvolvimento da criança. Ao educador cabe a função de propor as regras do jogo sem impor de forma inflexível, para que a criança possa assimilá-las do seu modo, tendo a propriedade de tomar decisões, trabalhando assim o desenvolvimento político e social da criança.

Essa autonomia proporciona o pensar em si e no grupo em que está inserido. Cabe ao

educador mediar à situação de aprendizagem levando a criança a compreender as regras gerais as quais inicialmente ela não tem acesso direto. Cabe ao educador também ter um planejamento claro acerca dos resultados a serem obtidos ao final da atividade proposta para que o jogo não seja apenas uma brincadeira vazia, e sim, um caminho de desenvolvimento e aprendizagem efetivo para a criança, visando seu pleno desenvolvimento, sempre permitindo a criança seguir o caminho da construção própria do conhecimento e assimilação dos objetivos da proposta.

> O sexto objetivo contemplado no RCNEI - Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil(1998, p. 28) é: “brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades”. parte que mais chama atenção das crianças, pois elas adoram brincar sem se preocupar com as tarefas.

Pode se perceber, portanto, que o desenvolvimento infantil é peculiar a faixa etária em que se encontra a criança, e cada fase devem respeitada e levada em consideração no momento da elaboração e escolha dos materiais a serem utilizados no momento educativo, critérios estes contemplados nos documentos oficiais que regem a Educação infantil.

O sexto objetivo expresso no RCNEI, deixa claro que através do brincas as crianças expressam suas emoções, seus sentimentos, desejos e necessidades de maneira livre e espontânea sem preocupações. Este aspecto deve ser sempre trabalhado no ambiente educacional.

> O lúdico como instrumento para o ensino de inglês baseia-se no pressuposto de que a atividade de sala de aula pode ser mais competitiva e interessante e o aluno possa tornar-se mais interessado em assimilar conteúdo e vocabulário. Observa-se que o ensino aprendizagem é assimilado, pelo aluno, de forma fragmentada, o professor tenta transmitir conhecimento, porém o aluno não consegue assimilá-lo. Desse modo, a atividade lúdica poderá propiciar motivação, instigar e até mesmo desafiar o aluno para o ensino-aprendizagem. Com atividades lúdicas nas aulas o aluno tem oportunidade de fixar o conhecimento e avaliar sua aprendizagem pelo seu desempenho nas atividades propostas. (SILVA, 2013, p. 3).

Favorecendo o desenvolvimento integral da criança, para que ela se torne um adulto, cidadão, consciente de seu lugar na sociedade, dos seus direitos e deveres, para que possa refletir a cerca de sua realidade, e da sociedade da qual faz parte, construindo para si e para o outro um ambiente social de convivência saudável, consciente e crítico, livre de alienação e imposição da sociedade dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Artigo foi elaborado com base nas bibliografias citadas, e teve como objetivo principal demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem como foco na Educação Infantil.

Verificamos a contribuição de diversos educadores, filósofos e pensadores da educação acerca do assunto.

Durante a pesquisa podemos verificar que a ludicidade e hoje a palavra-chave quando o assunto e educação infantil, pois sabe se que a criança aprende brincando, desenvolve se física e intelectualmente quando e direcionada a explorar o mundo que a cerca de forma lúdica, espontânea e prazerosa.

Vimos que após estudos científicos foi constatado que o brincar faz parte do universo infantil e contribui para o desenvolvimento integral da criança levando a se tornar um adulto pensante, crítico e que sabe se posicionar frente à sociedade em que estão inseridas.

Observamos que existem diversos tipos de jogos e brincadeiras e que os mesmos devem ser selecionados pelo educador adequando os a fase de desenvolvimento da criança.

Vimos que o professor deve exercer um papel mediador, hora direcionado a brincadeira e mostrando as regras, hora deixando a criança livre para vivenciar o momento do jogo e da brincadeira.

Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil (cerca de 5 anos de idade) e indispensável o uso de diversas atividades lúdicas,(jogos, dança, teatro etc.) como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança. Pode se considerar que os jogos no ambiente educacional ultrapassam a Educação Infantil, principalmente hoje com a reformulação do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos, inserindo a criança mais cedo no Ensino Fundamental, o que demanda uma preocupação maior em sequenciar o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Sendo assim e importante que a Instituição Escolar e o Educador devem preocupar se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento dessas crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil, e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria história.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a alcançar seu potencial máximo, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos lúdicos podem oferecer, o jogo, é um grande aliado da ação pedagógica, já que está diretamente ligado ao conceito de lazer. Desse modo, o professor traz para a sala de aula um elemento da realidade do aluno, fugindo da linguagem tradicional da escola, que é normalmente o padrão escrito.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 3ª ed. São Paulo: Humanistas/ FFLCH/USP, 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola. 1978.

AWAD, Hani. **Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação.** 3ª Ed. São Paulo: Fontoura, 2011.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Eulália Bassedas, Tereza Huguet e Isabel Sole; Tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BATLLORI, Jorge; ESCANDELL, Víctor. **150 jogos para estimulação infantil**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

DIAS, L.G; BATISTA, A. **O. Aprendizagem significativa: o uso de atividades lúdicas como ferramenta de ensino**. Cadernos Neolatinos, Rio de Janeiro, n.8, p. 1-14, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. PLT 214 – **Estrutura e Organização da Educação Brasileira.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ILVA, R. B; MOSER, S. M. C. S. **O lúdico como recurso pedagógico no aprendizado da Língua Inglesa.** PDE Artigo, Governo do Estado do Paraná, Curitiba, v.1, 2013.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo na educação infantil**. São Paulo, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

Disponível Em: <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/brincadeiras-na-educacao-infantil. > Acesso em: 01 set.de 2022.

Disponível Em: <http://deacoordenacao.blogspot.com.br/2013/08/libaneo-jose-carlos-oliveira-joao.html>Acesso em: 01 set. de 2022.

Disponível Em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-educacao-infantil/116440> Acesso em: 02 set. de 2022.

Disponível Em: <http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm> Acesso em: 02 set. de 2022.

Disponível Em: <http://www.significados.com.br/jogo/> Acesso em: 01 set. de 2022.

Disponível Em: <http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm> Acesso em: 03 set. de 2022.

Disponível Em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/53362/a-importancia-do-jogo-e-da-brincadeira-na-educacao-infantil> Acesso em: 04 ago. de 2022.

Disponível Em: <http://serra.multivix.edu.br/wp- content/uploads/2013/04/jogos_educacao_infantil.pdf> Acesso em: 08 set. de 2022

Disponível Em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/aquisicao-da-lingua-inglesa-aprender-e-brincar-ou-brincar-e- prender#:~:text=Segundo%20Lima%20e%20Margonari%20(2012,brincar%20podem%20vir%20a%20aprender.> Acesso em 08 set. de 2022.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O COTIDIANO ESCOLAR: RELAÇÕES DE PARCERIAS

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); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elucidar como o gestor democrático que busca a qualidade do seu trabalho deve incentivar práticas coletivas e participativas das instâncias colegiadas, representadas por pais, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar. O gestor escolar bem como sua equipe deve saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são características necessárias ao diretor para levar em frente uma proposta de trabalho coletivo. E o gestor conseguir envolver toda a comunidade escolar, quem sai ganhando são todos os envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, ficando clara a importância de ter um gestor democrático de qualidade para o sucesso da escola. Torna-se indispensável, neste processo, as ações que permitam compreender o outro e construir de forma participativa, a democratização da escola pública primando por uma educação de qualidade para todos. Este artigo está embasado em pesquisas qualitativas acerca do tema tratado.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão; Democrática; Cotidiano.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática implica a participação de toda comunidade escolar, contudo, essa participação, não podemos esquecer que o Estado propõe e promove Leis que precisam ser executadas pela escola pública.

Para que a gestão democrática exerça seu papel é necessário buscar e possibilitar a participação de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, isto é, a comunidade escolar.

Paro (2008) destaca que não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola, é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação.

Com isso, sugere o Estado também possui deveres a cumprir não cabe apenas à sociedade e a gestão da escola promover mudanças pedagógicas e administrativas.

O gestor democrático que busca a qualidade do seu trabalho deve incentivar práticas coletivas

e participativas das instâncias colegiadas, representadas por pais, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar.

Segundo Alonso (2003) saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade é característica necessária ao diretor para levar em frente uma proposta de trabalho coletivo.

Portanto se o gestor conseguir envolver toda a comunidade escolar, quem sai ganhando são todos os envolvidos no processo do ensino e aprendizagem, ficando clara a importância de ter um gestor democrático de qualidade para o sucesso da escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E O COTIDIANO ESCOLAR: RELAÇÕES DE PARCERIAS

Segundo Acúrcio (2004), para uma escola ser gerida com qualidade é necessária competência, agilidade, criatividade e entusiasmo, tudo isso de forma participativa.

> A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 1994, p.2, grifo do autor).

O gestor deve acompanhar tudo o que está acontecendo na escola, precisa estar em constante formação, ter conhecimento dos avanços científicos e tecnológicos, comprometido com a aprendizagem dos educandos, empenhado em observar, planejar, executar e avaliar o trabalho na escola, sob a perspectiva da gestão democrática participativa.

> Se constituir em processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de estratégias viáveis à concretização dos objetivos da comunidade escolar, passa a ter um natural efeito pedagógico sobre cada um dos integrantes da comunidade escolar. Dado que o mesmo propicia a vivência democrática necessária para a participação social e o exercício da cidadania (PRAIS, 1990, p. 82).

Segundo Libâneo (2004):

> O principio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente os pais e outros representantes participam do Conselho da Escola da Associação de Pais e Mestres para preparar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados (LIBÂNEO, 2004, p. 144).

Fonte: http://laticsufcg.blogspot.com/2016/03/desafios-para-implantacao-de-uma-gestao.html

O princípio da Gestão Democrática que norteia a proposta de Gestão Escolar está estabelecido na forma da lei segundo o Art. 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, que, dentre outros princípios, garante-a no ensino ministrado em escolas públicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, também define as "normas de gestão democrática do ensino público na educação básica", estabelecendo como diretriz nacional a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (Art. 14) e da autonomia (Art.15), conforme destacamos (BRASIL, 1996):

> Art.14 Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino publico na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto politico pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art.15 Os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996, p. 27)

Fonte: http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2016/12/a-importancia-da-gestao-democratica-no.html

Assim, deste modo, que a partir de leituras de documentos oficiais, como os citados acima, a gestão democrática ganhou território no contexto histórico de lutas de classes na contestação de práticas diretivas que era contra à participação popular, com vistas a mudanças significativas socialmente.

> Acabar com o isolamento na sala de aula é extremamente importante. Não me parece possível resolver os problemas que a educação brasileira vem acumulando há décadas sem que se ouça o docente, que é o responsável por executar na prática as decisões dos políticos (ZAGURY, 2006, p. 45).

Obteve garantia legal no que concerne ao ambiente escolar através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Contudo, essa "garantia" presente na Lei, não se estabelece com facilidade. Ainda há a compreensão de muitos de que ao diretor cabe decidir (individualmente), e essa representa um dos entraves da gestão conhecida como democrática.

Fonte: https://blog.saseducacao.com.br/gestao-democratica/

Nessa perspectiva, para que a gestão democrática se concretize, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar e o comprometimento do diretor para além das atividades burocráticas, pois o diretor não pode se ocupar todo o tempo com o administrativo, pois além de ter que conhecer as leis e as normas que regem a educação entre outras, a meta principal deve ser a aprendizagem e para alcançar a meta precisamos que no interior da escola aconteça a verdadeira democracia.

> A participação ativa de todos os envolvidos em uma unidade social, para a tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, pelo qual a realidade é analisada pela incorporação de diferentes olhares que, ao serem levados em consideração, permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente das perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado. (BRITO, 2008 p.128).

De acordo com Paro (2006), não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las.

Fonte: https://concursoprofessores.com.br/gestao-democratica-o-que-e-e-como-fazer/

A escola é parte inerente da sociedade. O contexto histórico e social sofreu inúmeras mudanças e a escola e todos os membros que compõem esse ambiente estão expostos a essas mudanças, por isso, precisa inovar-se. Frente a esses desafios contemporâneos é necessária nova concepção de administrar, de gestão escolar. Paro (2008) nos diz, no prefácio do seu livro: Gestão democrática da escola pública:

> 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. [..] A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. [...] Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los (PARO, 2008, p.7).

Ao gestor escolar faz-se necessária nova visão de organização e decisões acerca dos aspectos pedagógicos e administrativos. A participação de todos nas tomadas de decisões é a nova ordem do dia. De acordo com Hora (1994) as ações administrativas com perspectiva de construção coletiva necessita da participação efetiva da comunidade escolar, o que contribui para a democratização das relações que se desenvolvem na escola.

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente FREIRE, (2004, p. 7).

A participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização e a divisão de compromissos. A comunidade escolar precisa ter a consciência da importância da participação ativa na tomada das decisões para a promoção da qualidade na educação.

Luck (2006, p.39), afirma que:

> É muito frequente interpretar o envolvimento de pessoas na discussão de ideias, como um indicador de sua participação em relação á questão em causa. A oportunidade que é dada ás pessoas de expressarem suas opiniões, de falarem, de debaterem, de discutirem sobre ideias e pontos de vista - enfim, o uso da liberdade de expressão – é considerado como espaço democrático de participação e, portanto, a grande evidencia de participação. Porém, a atenta observação do que acontece no contexto educacional pode demonstrar um espírito totalmente diverso. Isso porque não é incomum perceber, como já indicado anteriormente, escolas em que as decisões tomadas por sua direção têm no espaço de reuniões de professores o objetivo de referendar decisões tomadas, constituindo-se, desse modo, em processo de falsa democracia e participação. (Luck, 2006, p.39)

O que se pretende é que a chamada Gestão Democrática, não seja apenas um slogan, uma caracterização para uma "fachada" na tomada de decisões tidas como coletivas, mas que a democratização realmente se efetive que a comunidade escolar tenha conhecimento dos direitos, deveres e leis que regem a vida escolar dos estudantes, que possa interferir nesse processo de maneira positiva, que compreenda o valor da sua participação na Educação, que proponha ações de resultados positivos à qualidade do ensino, enfim que seja, juntamente com o corpo docente, direção e equipe pedagógica comprometida com o que se aprende e o que se ensina na escola.

> Uma gestão escolar democrática, a própria palavra nos diz, promove a redistribuição de responsabilidades, ideia de participação, trabalho em equipe, decidir sobre as ações que serão desenvolvidas, analisa situações e promove confronto de ideias, procura-se, assim, o êxito de sua organização, através de uma atuação consciente. (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008, p. 10).

A gestão escolar democrática se desenvolve num processo de construção e de democratização da educação. Conforme Paro (2008), o referido processo exige ações conjuntas, ao se afirmar enquanto prática político-democrática.

> Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização de competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (LÜCK, 2006, p.21).

Ademais, tal modelo de gestão instituirá formas de planejamento que irão romper com o espírito corporativo e competitivo que predomina em algumas instituições escolares a refletir sobre as concepções dos gestores quanto aos modelos de gestão e de planejamento. Não existem receitas, fórmulas de gestão prontas elas se estabelecem no processo político, social e cultural em que se insere cada escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo faz parte das metas de ações do profissional da gestão escolar proporcionar situações em que o aprendizado democrático ocorra, abrindo possibilidades de participação, discussão e decisão coletiva na perspectiva de conjunto através da efetiva atuação das instâncias colegiadas (Conselho Escolar, etc.).

Deve-se destacar que, o termo gestão democrática não é um processo pronto, fechado ou concluído. Para tanto, devemos averiguar os elementos instrumentalizadores de uma gestão que pode se constituir numa relação democrática na organização escolar como, por exemplo, a participação dos pais como também de toda a comunidade escolar.

A atuação do conselho escolar, a eleição de diretores, e a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico constituem alguns dos elementos significativos para a democratização das relações dentro da organização escolar.

REFERÊNCIAS

ACÚRCIO, M. R. B. **A gestão da escola**: Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.** Lei n.9394/96. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 9.424. **Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.** Brasília, 1996.

FREIRE, P.; NAVARRO, I. P. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

GADOTTI, M. **Gestão democrática e qualidade de ensino**. 1º Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público, 28 a 30 de julho de 1994 - Minascentro, Belo Horizonte.

GADOTTI, M. **I Seminário Internacional Itinerante de Educadores/ 2ª Jornada Pedagógica da Escola Cidadã – Grupo de Estudos e Organização de Eventos Políticos Pedagógicos**. Alegrete e Uruguaiana, 1999.

HORA, D. Leal da. **Gestão democrática da escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 10ed.Campinas: Papirus, 1994.

LIMA, M. R. C. de. **Paulo Freire e a Administração Escolar: A busca de um sentido**. Brasília: Líber Livro Editora,2007.

LIMA, A. B. de. **Gestão Democrática ou democratização da Gestão: elementos para inicio do debate**. Semana de Pedagogia (III: 2001, outubro 29 a 31, Cascavel).

LÜCK, H. A **Gestão Participativa na Escola**. Volume III. 2ed. Petrópolis - Rio de Janeiro:Vozes,2006.(Série Caderno da Educação).

LÜCK, H. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**.10 ed Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2012. (outros autores; Kátia Siqueira de Freitas, Robert Girling, Sherry k eith). PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n.16/99.

PAULA, R; SCHNECKENBERG, M. **Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI**. Revista eletrônica Latu Sensu, ano3, n1, mar. 2008. Disponível em: http://www.horacio.pro.br/fmp/2012-1/estagio/gestaodemocratica.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**.3ed.São Paulo: Ática, 2008.

PRAIS, M.L.M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP.: Papirus, 1990.

PRAIS, M.L.M. **Administração colegiada na escola pública**. São Paulo: Papirus, 1992.

O BRINCAR HEURÍSTICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

NEIDE APARECIDA HUGGLER MARTIM
Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE e Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, graduação em História. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo e Professora de História na Rede Estadual..

RESUMO

Na aprendizagem heurística a criança é treinada para descobrir coisas por si mesma durante os dois primeiros anos de sua vida, o jogo heurístico tem como objetivo central a exploração espontânea de diferentes tipos de objetos. Um dos fatores-chave no desenvolvimento de aptidões das crianças de dois anos é a capacitância recém-adquirida de se mover, que é praticada ao longo do dia enquanto estão acordadas. No entanto, esse grande anseio da criança de se deslocar de um lugar para outro gera uma certa ansiedade e preocupação no adulto, que por sua vez estreita e delimita o espaço de movimento da criança e, consequentemente, limita suas oportunidades de aprendizagem. Durante o segundo ano de vida, as crianças têm um grande desejo de saber como os objetos manipulados por elas mesmas se comportam no espaço. Eles precisam de diferentes tipos de objetos para fazer esse experimento e, portanto, precisam de uma grande variedade deles. A brincadeira intuitiva foi desenvolvida como um dos principais objetivos para destravar a criatividade do adulto no cuidado com as crianças e tornar essa atividade mais emocionante e prazerosa. O conhecimento cognitivo era muito mais poderoso do que o social, que se limitava a raros momentos que simulavam as ações e pequenas interações dos colegas de trabalho. momentos de brincadeiras livres são essenciais e requerem tempo, espaço e materiais adequados para potencializar a exploração das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Aprendizado; Brincar; Desenvolvimento.

IINTRODUÇÃO

A análise de grupo de crianças pequenas é detalhada e desafiadora, e está se tornando cada vez mais importante no mundo acadêmico. Para construir e aperfeiçoar o conceito de infância, é preciso estudar suas características, buscando a qualificação dos profissionais que atuam no primeiro ciclo da educação básica. À medida que mais e mais pesquisas estudam as crianças como sujeitos de análise para melhor compreender suas características, buscamos contribuir para o trabalho de educação infantil. Sobre a pesquisa com crianças, Pereira (2012, p. 63) nos diz: [...] uma vez dialogar com as crianças e seus produtos, ou assumir a infância como objeto de pesquisa da pesquisa, estabelecendo uma realidade em que a experiência de pesquisa é necessariamente diferente do que pode ser vivenciado no diálogo com outros interlocutores, mas ou contexto. De acordo com as

DCNEI (Diretrizes Nacionais dos Programas de Educação Infantil - 2009 página 25), as atividades pedagógicas que compõem a proposta do programa de Educação Infantil devem ser interativas e funcionar como eixos condutores, considerados os principais acoplamentos do cotidiano. Meu objetivo é analisar a importância de trabalhar em uma prática educativa que coloque a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem e o que crianças muito pequenas podem fazer sozinhas sem intervenção direta, continuidade e continuidade dos adultos. Além disso, pretendo analisar como o brincar heurístico afeta as ações e contribui para o desenvolvimento social e cognitivo de crianças de 1 (um) 6 (seis) meses a 2 (dois) anos.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

Primeiramente, é importante lembrar que brincar é um direito garantido para as crianças. Esse direito está consagrado em documentos legais como as Diretrizes do Programa Nacional de Educação Infantil (DCNEI, 2010), que afirma claramente na seção Prática pedagógica na educação infantil, que esse direito deve tratar as interações e as brincadeiras como eixo norteador. A Lei da Infância e Juventude (ECA, 1990), em seu artigo 16, inciso IV, enfatiza o direito de brincar, se exercitar e se divertir. Se o direito de brincar está legalmente garantido, é porque ele traz uma importante contribuição para o desenvolvimento integral das crianças. Os especialistas devem, então, garantir isso, colocando em prática as discussões que ocorrem atualmente nos espaços coletivos. Segundo o Manual do Brincar e Brincar Diários: O respeito incondicional ao brincar e ao brincar é uma das funções mais importantes da educação infantil, não só porque na infância, essa prática social é a mais severa, mas justamente por ser a primeira experiência de perceber o mundo e experimentar a si mesmo, aprendendo a criar e inventar a linguagem pelo exercício da liberdade de expressão. Como tal, não é apenas um domínio infantil, mas uma expressão cultural específica do homem. (BRASIL, 2009, p. 70) Por meio de momentos lúdicos, as crianças podem agir de forma criativa e usar sua imaginação construindo histórias lúdicas significativas. Para um jogo de qualidade, é importante garantir que o tempo e o espaço sejam qualificados e variados. Este espaço deve ser criado, recriado e enriquecido com uma variedade de materiais, para que as crianças pequenas tenham um ambiente com diferentes estímulos onde possam interagir, criar, inventar e atuar, criando as obras e modificações que adoram. Se as crianças tiverem a oportunidade de aproveitar os momentos de brincadeiras livres, poderão desempenhar o seu papel de protagonistas. Esse conceito, de difícil definição, pode ser confundido com mera participação, mas seu real significado vai muito além, sugerindo que a criança não está ali de forma decorativa, não totalmente engajada, totalmente no processo de ensino-aprendizagem. Estou falando aqui de protestantismo, no sentido de ser ativo, central, agente principal, para que os pequenos possam assumir responsabilidades, “trabalhar” 13 construindo junto com materiais, espaço e tempo apropriados, estabelecer relações e relações entre espaços. Deixar aparecer o papel principal da criança é extremamente importante. Um exemplo dessa experiência é a escola Réggio Emília, fundada por Loriz Malaguzzi, onde as crianças podem experimentar e criar hipóteses agindo de forma autônoma. Em relação à autonomia, Malaguzzi aponta em entrevista a Gandini em seu livro Cem Línguas da Criança: [...] Ao mesmo tempo, quero enfatizar o próprio envolvimento das crianças: elas têm a capacidade de ‘libertar’. atribuir significado às suas experiências cotidianas por meio de comportamentos e processos mentais envolvidos no

planejamento e coordenação de ideias abstratas. Lembre-se de que o significado não é claro nem definitivo; sempre criam outros significados. Portanto, o papel central dos adultos é ativar, especialmente indiretamente, as habilidades das crianças em encontrar significado como base de toda aprendizagem. Eles devem tentar capturar os bons momentos e encontrar as abordagens certas para unir, em um diálogo efetivo, seu significado e interpretação com as crianças. (GANDINI, 2016, p.71) Esta é uma abordagem em que a criança está no centro do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com suas experiências internas para que outras possam ser complementadas. . Fochi também nos fala sobre suas contribuições sobre a importância dos materiais e do espaço adequado, analisando o trabalho de Holm (2007): [...] acho que o que a gente oferece para as crianças é algo para se pensar com muita eficácia. a sério, porque podem fazer muito, em boas condições, e também porque os materiais e o espaço que lhes são atribuídos não devem ser superiores à capacidade de criar algo, ou seja, devem ter a oportunidade de a criança fazer as pazes. , interferem e atuam sobre materiais e espaços. (FOCHI, 2015, p. 55) Todas essas reflexões são relevantes, pois buscamos constantemente nos qualificar para a prática em espaços de convivência em grupo. Quanto mais discussões e trabalhos relacionados aos detalhes da educação infantil forem realizados, mais as crianças pequenas receberão um atendimento diferenciado e de qualidade. Além disso, não posso deixar de pensar na atitude dos adultos em relação aos jogos gratuitos de crianças pequenas. Como diz Falk (2011, p. 35), as crianças teriam conquistado tanto se as 1 descobertas das últimas décadas sobre o potencial dos bebês não tivessem dado errado: A postura adulta - e aqui falo especificamente dos professores adultos - preocupa-se com a relação direta com as crianças na educação infantil depende de sua concepção de infância, de sua percepção imaginária da criança, de uma entidade social com muita comunicação, d interação, compreensão, quem tem autonomia e quem tem poder em suas ações? Nos momentos de brincadeira livre, é importante que os adultos adotem uma postura menos interferente. Nas atividades motoras e jogos livres sem a participação do adulto iniciando ou mudando, são reforçadas habilidades específicas de “aprendizagem” que não podem ser substituídas. FALK, 2011, p. 35). O brincar está associado ao aprendizado. Portanto, é importante ter cuidado para não confundir momentos de jogo com aprendizado e planejamento de jogo para sempre ter isso em mente. Essa pose pode levar a um adulto superprotetor, pois ele direciona os momentos de brincadeira para um objetivo específico. O homem não joga mais. A criança começa a imitar o homem que não brinca mais e nunca mais vai brincar. A criança só vê a mãe usando eletrodomésticos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolando quando chicoteia o bolo.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E SUAS POSSIBILIDADES

Depois de um capítulo sobre brincadeiras livres, aqui discutiremos materiais não estruturais que expandem a criatividade quando têm a oportunidade de brincar. São documentos que também podem ser descritos como “amplos” - termo que acho muito interessante, depois de lê-lo em um artigo de uma conferência educacional nas redes sociais, extraído do psicólogo russo Alexei Leontiev e citado pela escritora Adriana Klisys , no livro Brincar e Ler para Viver. Acho o nome muito apropriado, pois oferece uma grande variedade de alternativas para alcançar o que a criança deseja criar, investigar, explorar, brincar, reinventar, explorar e aprender. Os materiais não estruturados são ferramentas diversas que, com a intervenção das crianças, tornam-se objetos de brincadeira e

podem, pela sua plasticidade, tornar-se muitas coisas. Não são brinquedos industrializados, quase sempre com uma única finalidade, com respostas previsíveis. A capacidade de criar brinquedos comprados às vezes é muito limitada. As crianças não veem muitas perspectivas criativas e rapidamente perdem o interesse. Ao explorar objetos estendidos ou não estruturados, não há certo ou errado. A experimentação e a exploração durante a manipulação ativam conexões cerebrais, pois a criança está em um momento de descoberta, em que as propriedades dos materiais disponíveis são buscadas pelas crianças através do comportamento. É como se uma criança pequena estivesse em um laboratório multissensorial onde muitos conceitos são explorados e construídos, com o uso de materiais capazes de se transformarem de diferentes maneiras. 17 Desde cedo, as crianças sentem necessidade de bisbilhotar, mover coisas, abrir armários e pegar objetos em casa, por exemplo. As pessoas muitas vezes acham que gastam muito tempo com essa “arte”. Geralmente, pais e adultos veem essas ações como brincadeiras e nem sempre ficam satisfeitos com a situação. Trabalhar com materiais não estruturais melhora a neuroplasticidade e plasticidade, que é “uma habilidade cerebral vitalícia à medida que aprendemos ou experimentamos coisas novas” (BROCK et al., 2011, p.13). Brock et ai. (2011, p. 13) constataram que “as primeiras experiências de exploração de objetos por meio de brincadeiras multissensoriais podem melhorar o pensamento das crianças. Os bebês são os cientistas mais jovens. Basta o aprendizado plural que materiais não estruturados ou objetos de grande escala podem oferecer às crianças pequenas, por meio de abordagens de cestas de tesouros e jogos de exploração, imaginados por Elinor Goldschmied. Condições práticas para adultos que trabalham na vida coletiva. As crianças pequenas precisam de materiais ao seu alcance que possam tocar, explorar e cheirar para perceber diferentes texturas, propriedades e formas. A sua relação com o espaço e os materiais permitirá diferentes sensações e aprendizagens. Tudo se torna uma novidade, uma nova descoberta. As brincadeiras temáticas com objetos permitirão que meninos e meninas vivam nessa experiência de brincadeira livre e espontânea, que lhes dará muitas lições. Goldschmied e Jackson, pioneiros da abordagem do jogo, ressaltam que: [...] o objetivo é apresentar a um grupo de crianças, por um determinado período de tempo e em um ambiente controlado, um grande número de objetos e recipientes de diversos tipos, para brincadeiras livres e sem intervenção de adultos, (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 1 7-1 8). Neste tipo de brinquedo, a criança beneficia de um ambiente especialmente concebido para lhe permitir brincar, explorar objetos de forma independente, de acordo com as ações que pretende realizar. Eu entendo que quando uma criança pequena tem um espaço onde ela pode tomar decisões com base no que ela quer, sem que alguém dirija e interfira no que ela escolhe fazer ou criar, ela vive em uma situação democrática. É ela quem decide o que quer naquele momento; é o “poder” das escolhas feitas em tão tenra idade. Se essa capacidade lhe for conferida desde cedo, ela crescerá sabendo que tem o direito de decidir, afirmando-se assim como cidadã. Ao brincar, a criança compreende seu corpo, desenvolve relações com outras crianças e adultos, ocupa espaço. “Ela está aprendendo a ser cidadã”, disse Therezita. “Para mim, ser cidadão significa amar uns aos outros - se você ama a si mesmo, não bata nos outros, não coma demais, não fique no país até que sua pele fique enrugada e seu rosto pareça um velho. Humano. Ser cidadão é cuidar de si mesmo, não trair os colegas, respeitar quando alguém fala, respeitar os próprios brinquedos, devolvê-los depois de brincar. Então o jeito é se amar, conhecer seus próprios limites, respeitar a outra pessoa e os limites do outro. É assim que se forma a cidadania para o mundo”, nesse sentido podemos dizer que temos aqui um forte germe de educação democrática. De fato, no século 21, o debate sobre a democracia ganha força. (BUITO-

NI, 2006, p. 29) São pequenas ações que, a longo prazo, contribuirão para esse material, “onde a ludicidade e o afeto bem desenvolvidos levam a uma sociedade inclusiva e mais unida” (BUITONI, 2006, p. 30). Segundo análise do biólogo chileno Maturana, em seu livro Amar e Brincar - Fundamentos Esquecidos do Humano (idem, ibidem), atuar como matriz para a convivência humana é a base de uma democracia plena. Os jogos de descoberta permitem às crianças partilhar momentos únicos, com uma forma pluralista de aprendizagem, pois os materiais utilizados foram destruídos, permitindo que o pensamento seja utilizado de forma criativa, ao mesmo tempo que se adapta à fase de desenvolvimento da criança. Os materiais parecem simples, pois não representam um brinquedo com uma finalidade específica, mas pelo mesmo motivo, podem manter os pequenos interessados durante a exploração natural. À medida que as crianças adquirem habilidades motoras maiores do que as que possuem na exploração de cestos de tesouros, elas vão perseguir esse interesse, pois a brincadeira de aventura pode se desenvolver de 0 a 3 anos de idade com habilidades de movimento.

REFERÊNCIAS

BARRY, Wadsworth J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1993.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUITONI, Dulcilia Schroeder. **De volta ao quintal mágico a educação na Te-Arte,** São Paulo: Agora, 2006.

BRASIL. MEC/SEB. **Brinquedos, brincadeiras e materiais Para bebês: manual de orientação pedagógica – módulo 2.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. MEC/SEB. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para reflexão sobre as orientações curriculares.** Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de Orientação Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. Secretaria de Educação básica. **Diretrizes curriculares para educação infantil/Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010.

BROCK, Avril; DODDS, Sylvia; JARVIS, Pam; OLUSOGA, Yinka. **Brincar aprendizagem para a vida,** Porto Alegre: Penso, 2011.

CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Roda da (org). **Bebês na escola: Observação, sensibilidade e experiências essenciais**. In: HORN, Maria da Graça Souza. O bebê e suas relações com o espaço. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis, E. **Educação infantil: Pra que te quero?** In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Graça Sousa. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN; George (org). **As Cem Linguagens da Criança: A experiência de Réggio Emília em transformação.** In: GANDINI, Lella. **História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loriz Malaguzzi.** Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos a experiência de Lóczy.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação autonomia e saber--fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015. 71

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender: A brincadeira e a escola.**Disponível em:http://www.sandrabozza.com.br/wpcontent/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf. Acesso em 21 set. 2022

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JACKSON, Sônia; GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LINO, Dulcimarta Lemos, **Música é cantar, dançar, brincar! E cantar também!** In: CUNHA, Suzana Vieira Rangel da (org.). **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Porto Alegre, 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

KLISYS, Adriana Sousa, **Brincar e ler para viver.** Disponível em: http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/8/11.pdf. Acesso em 21 set. 2022

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MAJEM, Tere; ÒDENA, Pepa. **Descobrir brincando**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

MENA, Gonzalez Janet; EYER, Windmeyer Dianne. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** Porto Alegre: Penso, 2014.

RANGEL, Ana Cristina S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

INCLUSÃO, RELACIONAMENTOS QUE IMPLICAM NO ATO DE SOCIALIZAR

NIANI COSTA DE MORAES
Graduação em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2015); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Conchas (2017); Professora de Ensino Fundamental I- na EMEF Ivete Vargas.

RESUMO

Este artigo parte da ideia de que para manter relações positivas no contexto escolar, um dos primordiais fatores é o estímulo, para tanto, busca discutir a necessidade das relações interpessoais fundamentadas na afetividade e no companheirismo no contexto escolar e sua contribuição na vida cotidiana de docentes e alunos como facilitadora para a inclusão da diversidade. Dessa forma busca refletir sobre a maneira como a prática do educador, no contexto escolar colabora para a inclusão de todos os alunos, visto que sempre nos esbarramos com uma enorme diversificação nas turmas escolares e assim, é preciso pensar na prática profissional do docente como mola propulsora no método de inclusão. Diante disso, surge a seguinte questão: Como as relações interpessoais podem facilitar a inclusão das diversidades no contexto escolar? Com isso, percebe-se que é imprescindível que o ambiente escolar seja adequado e o ensino voltado para a interdisciplinaridade, pois, com certeza, influência nas relações interpessoais que precisam estar equilibradas para propiciar ao aluno o progresso de forma integral e respeitando as diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: : Relações; Inclusão; Diversidade; Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

Hoje a escola é um espaço onde se constroem relações humanas, sendo assim, a afetividade possibilita a prática do respeito mútuo. O bom relacionamento do professor com o aluno é necessário para o desenvolvimento das relações pessoais, por conseguinte, a afetividade é um fator de inclusão escolar.

Baseado no relacionamento construído com as crianças abre-se uma porta de acesso para o progresso pessoal e profissional, visto que é possível um melhor ensino quando há um comprometimento mútuo entre os pares, numa convivência harmoniosa, onde os indivíduos se importam uns com os outros, torna-se uma convivência positiva e com possibilidades de uma aprendizagem mais agradável e com maior satisfação.

Com isso, este artigo aponta para a prioridade de nos atermos para as conexões entre as pessoas no contexto escolar com o intuito de desenvolver um ambiente sadio, inclusivo, diversifi-

cado e que contribua para aprendizagens significativas. Diante de tantas atribuições diárias, muitas vezes, deixamos de estabelecer valores que são fundamentais para estabelecer as relações entre as pessoas no contexto educacional. Tais atitudes vão transformando as relações em algo superficial e os seres humanos vão se afastando uns dos outros, o que ajuda para desmotivação e falta de estímulo, além de aumentar a dificuldade de inclusão das diversidades, pois a ligação com outro ser traz a garantia de que não estamos isolados nessa difícil tarefa na luta pela educação. Diante disso, surge a seguinte questão: Como as relações interpessoais podem facilitar a inclusão das diversidades o contexto escolar?

"Identifico-me na linguagem, mas somente ao aí perder-me como um objeto. O que se realiza na minha história, não é o passado simples do que foi pois não é mais, nem mesmo o passado composto do que tem sido no que eu sou, mas o futuro anterior do que eu teria sido para o que eu estou me tornando (Lacan, 1953, p.164).

Os avanços das pesquisas acerca do transtorno espectro autista (TEA) tem sido alvo de interesses em diversas áreas, porém ainda pouco se sabe sobre a mesma, tornando assim a educação inclusiva de crianças diagnosticadas com tal transtorno ainda um desafio na área da educação.

É de grande importância que haja um professor mediador em sala de aula, para que com determinado auxílio o aluno autista consiga ter o máximo de proveito do conteúdo proposto. O professor mediador tem a função de criar e adaptar diversas situações do cotidiano escolar utilizando determinada linha metodológica para que possa desenvolver o aspecto linguístico do aluno autista e suas demais funções cognitivas, entretanto continua sendo de responsabilidade do professor regente da sala em que o aluno autista frequenta as atividades pertinentes a todos os alunos.

Cada vez mais as escolas regulares vêm recebendo alunos acometidos por diversos transtornos e síndromes, tornando assim necessária uma abordagem diferenciada fugindo da metodologia clássica. Neste sentido é muito comum os profissionais da educação encontrarem dificuldades em trabalhar com os alunos autistas, pois ainda existe um déficit de informação e adequações acadêmica que possibilitem ao professor um melhor desempenho frente ao cotidiano da escola inclusiva. Sassaki nos traz uma breve colocação sobre a inclusão na educação inclusiva e diversas singularidades em que a mesma se dispõe: "[...] repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação" (SASSAKI, 1999, p. 42).

Diante de tantas atribuições diárias, muitas vezes, deixamos de estabelecer valores que são fundamentais para estabelecer as relações entre as pessoas no contexto educacional. Tais atitudes vão transformando as relações em algo superficial e os seres humanos vão se afastando uns dos outros, o que ajuda para desmotivação e falta de estímulo, além de aumentar a dificuldade de inclusão das diversidades, pois a ligação com outro ser traz a garantia de que não estamos isolados nessa difícil tarefa na luta pela educação. Diante disso, surge a seguinte questão: Como as relações interpessoais podem facilitar a inclusão das diversidades o contexto escolar?

Dessa forma, este estudo tem o propósito de refletir sobre a maneira como a prática docente, no ambiente educacional colabora para a inclusão de todos os alunos, visto que sempre nos

esbarramos com enormes e diversificadas turmas escolares e assim, é essencial pensar na prática profissional do docente como mola propulsora no sistema inclusivo. Contudo, para fundamentar este trabalho, utilizou-se uma pesquisa aplicada, de metodologia bibliográfica de caráter exploratória, com reflexão na leitura de livros, artigos, revistas e sites, bem como pesquisa de grandes autores referente a este tema de forma qualitativa.

A DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Santos (2008), a diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda o meio social e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos.

Para o autor (2008), no Brasil, as discussões sobre os temas como diversidade, diferenças, cultura, na educação, aumentaram desde a Lei nº 10.639/03, tornando obrigatório no contexto educacional o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana, além da Lei nº 11.645/08 que constitui a questão indígena nos currículos escolares.

Os indivíduos apresentam diversificadas características comportamentais que influenciam as suas ações na sociedade. A nossa formação enquanto pessoa ocorre por meio dos conhecimentos que adquirimos no convívio com outros atores sociais. Nesta concepção de Santos (2008, p.18) refletir sobre inclusão parte do entendimento de que a inclusão é a ideia que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação juntamente com outras crianças em um mesmo ambiente escolar, sem que a instituição queira requisitos para o acesso, sem a seleção dos alunos, mas, que seja uma escola com garantias ao acesso e a estadia de todos os membros.

Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e formas de vida diferenciadas, necessitam ser acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção. Para Pabis e Martins (2014, p. 10) é possível encontrar numa mesma turma, alunos vindos dos mais variados grupos sociais, com diferentes níveis econômicos pertencentes a diversas etnias, e até aqueles cujas famílias fizeram parte dos movimentos que estimulam no Brasil após redemocratização do país.

Na concepção de Gadotti (1992, p. 21), “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de suas crianças para o entendimento de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo muito mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista”.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA AMPLIANDO HORIZONTES

A inclusão nos remete a vários conceitos, porém de um modo claro, significa o simples direito ao exercício da cidadania. Na educação inclusiva isso não é diferente, pois a inclusão se dá através

da inserção do indivíduo com necessidades especiais em uma escola de ensino regular, tendo todos os seus direitos preservados e todas as suas necessidades físicas e cognitivas atendidas, “o objetivo da educação especial é o de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar completa atividades e participação plena na sociedade (NILSSON 2003).

Educação inclusiva exige uma nova postura frente a deficiência, garantindo um atendimento especializado de qualidade, o qual atenda efetivamente todas as necessidades dos alunos independentemente de quais elas sejam:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (MEC/SEESP, 2008).

Para que aconteça uma inclusão efetiva é necessário que haja uma quebra de paradigmas de modo geral, mudando a maneira de olhar para a deficiência, assim entendendo que independentemente das necessidades do aluno, os seus direitos devem ser garantidos para que o mesmo possa usufruir de um atendimento adequado para a suas necessidades (MEC/ SEESP, 2008).

Diante das necessidades individuais de cada aluno com deficiência, é notório que se faça presente professores habilitados pela Educação Especial para que possam atender de forma especial os alunos com deficiência. Nessa questão o autor vem nos destacar:

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico (MANTOAN, 2004, p.1).

Porém, é muito comum não haver professores habilitados para atender alunos da educação especial nas instituições, onde os alunos com deficiências acabam por perecer pela privação de um planejamento pedagógico específico e eficaz para a sua aprendizagem, Mrech (2004) nos completa dizendo, “o paradigma da inclusão encontra-se atrelado, na prática pedagógica, a uma Pedagogia da Diversidade, da Diferença e não da Normalidade”. Neste caso há uma eminente e indispensável capacitação por parte das escolas frente aos professores, dando suporte hábil e adequado com programas de formação continuada, para que através destes seus profissionais possam adquirir competências para então planejar um atendimento pedagógico adequado e inclusivo (MRECH, 2004).

Entendendo que o professor regular deve-se estar apto para atender um aluno com deficiência, também o professor especializado em Educação Especial deve saber trabalhar frente a educação regular, para que ambos em conjunto possam melhor atender as necessidades de um todo e assim formar uma equipe de apoio da aprendizagem. Neste sentido Bueno (1999) vem nos dizer que:

Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 162).

Historicamente é possível perceber dificuldades em relação a aceitação e entendimento nos eventuais comportamentos apresentados pelos alunos com deficiência por parte dos professores e das equipes pedagógicas, as quais não possuíam nenhum tipo de qualificação ou orientação de como proceder frente a tais fenômenos manifestos, e a falta de infraestrutura para atender e promover uma melhor assistência material. Para Kupfer (2000) no ambiente escolar deve haver:

[...] puder ser um lugar de abertura para o sujeito, lugar de transformação e eliminação das desigualdades, lugar de exercício da diferença, então não haverá mais crianças com necessidades especiais. Todas elas portam necessidades especiais e todo educador será um educador especializado. Aquilo que se deve propor para a criança especial é o que se deve propor para qualquer criança. Inclusão escolar é para todas (KUPFER, 2000, p. 92).

Deste modo, é imprescindível que os profissionais das classes inclusivas estejam devidamente capacitados para compreender que trabalhar com alunos acometidos por algum transtorno ou síndrome vai além da deficiência em si, faz-se necessário também entender as suas especificidades de forma a enxergar a educação como um todo e em todas as suas finalidades.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS QUE AFETAM DIRETAMENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Atualmente as relações interpessoais é um dos assuntos mais tratados diariamente no contexto escolar e na atuação diária entre diversos indivíduos, entre colegas de trabalho, alunos, contexto familiar e social em geral. Moscovici (2011. p.66) acredita que “os indivíduos interagem e trabalham com outras pessoas e portam-se como pessoas, isto é, reagem às outras pessoas com as quais entram em contato”.

Assim, é possível determinar que o indivíduo é essencialmente movido pela razão, mas também por tudo que está em volta, e principalmente pelo sentimento e percepção. Então, no instante em que o indivíduo acredita estar em um lugar adequado e confiável poderá produzir mais e melhor, ela sempre estará livre para isso. Considerando a quantidade de relações interpessoais que a criança adquire durante sua vida e, principalmente no progresso do ensino e da aprendizagem, a instituição de ensino é o principal meio onde a criança possa adquirir também valores, visto que tais relações, no decorrer de sua vida, podem interferir no seu caráter e, muitas vezes em sua conduta durante esse processo (MOSCOVICI, 2011).

Para tanto, quanto mais afetividade a criança mantém com seus familiares, colegas, professores, melhor será seu desenvolvimento social e cognitivo, visto que sua interação com outras crianças ou com o meio lhe proporciona mais autoconfiança. Segundo Saltini (2008, p.12), inicialmente, educar consiste em conduzir ou criar meios para a adaptação da criança de zero até seis anos na

educação infantil, possibilitando desenvolver sua capacidade motora estabelecendo uma conexão afetiva com o mundo que a cerca.

No entanto, apesar de necessária, somente o convívio com outras crianças não é o principal caminho para as relações interpessoais, a brincadeira é uma das principais formas das crianças interagirem de forma social e cultural. No entanto, é possível determinar que um indivíduo é coerente quando seus sentimentos e pensamentos entram em conexão com suas ações e interações com os outros indivíduos. Isso também é possível quando se atribui outras capacidades nas relações interpessoais, assim como a preservação ou o aumento da autoestima, da qualidade da conexão, maior estabilidade dos ganhos e das perdas entre os pares da interligação; assim como respeito e amplitude dos direitos e deveres. A estabilidade ou a evolução da qualidade das relações interpessoais também indicam a capacidade social (SALTINI, 2008, p.12).

Assim, pode-se considerar que as relações interpessoais são essenciais não somente para a melhoria das atividades profissionais, como também na conexão social e familiar. Visto que compreendida e desenvolvida pode ser praticada em cada momento da vida. Saltini (2008, p.102) acredita que “[...] dar oportunidade para o aluno expressar seus sentimentos” e compartilhar com as demais crianças da classe, podendo demonstrar os sentimentos que estão sendo evidenciados nesse momento.

Para Antunes (2007, p.9) um grupo de estratégias que facilitam a comunicação e as linguagens determina laços consistentes nas conexões entre as pessoas. É uma forma de ação que tem como objetivo bases emocionais e psicopedagógicas, conquistar uma etapa favorável e garantir através de uma visão sistêmica a integração das pessoas através de uma contribuição confiante e contínua. Entretanto, esta conexão gira em torno das ações do próprio indivíduo, case sejam positivas, a relação será positiva e construtiva, porém se as atitudes forem negativas, a consequência será uma relação repleta de frustrações.

Dessa forma, Antunes (2007) enfatiza que uma pessoa será sempre um verdadeiro universo com sua individualidade, seus atos e seus pensamentos, buscando paradigmas próprios. A individualidade e maneira de ser individual, a qual carrega consigo mesmo, além da carga genética, há também sua cultura, hábitos e visibilidade de um mundo diverso. Segundo Moscovici (2011), a capacidade interpessoal não é só um dom ou um talento inato da pessoa, mas uma competência que se pode processar através de treinamento próprio. Sendo assim, a divergência entre os que desenvolvem esta capacidade e os que não conseguem, é a estruturação, o querer e o fazer.

Não existe uma receita pronta para criar relações interpessoais, mas começar a pensar em processos de interação entre as crianças, proporcionando espaços e momentos de interação, pode abrir alguns caminhos, pois as crianças que tiveram experiências de inclusão podem, talvez, passar a ser ótimos professores para reduzir desigualdades e construir uma sociedade inclusiva no futuro.

A REDE E A UTILIDADE NO UNIVERSO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Segundo Almeida (2005),o uso da Internet por pessoas com deficiência e seus apoiadores

foi documentado por estudiosos nas áreas de Estudos da Internet e Estudos sobre Transtornos gerais em relação especificamente ao autismo, podemos afirmar que as pessoas autistas podem tirar uma série de vantagens da Comunicação Mediada por Computador, apesar dos riscos percebidos e vulnerabilidades que podem enfrentar, as redes de computadores detinham o potencial não apenas de aumentar a comunicação, mas de possibilitar novos modos de interação – menos as coisas que normalmente tornam a conversa tão árdua, como contato visual, linguagem corporal, tom e a necessidade de causar uma boa impressão.

[...] por contarem com um pensamento visual (visualização vivida) e uma ótima memória, os autistas podem fazer do computador um meio de expressão e mesmo de sustento; podem também utilizar a Internet para travar relações com o que lhes é mais apavorante: o mundo exterior. O trabalho no computador se caracteriza por ser essencialmente solitário, daí a afinidade. Além disso, pela dificuldade em manter contato interpessoal face a face, o e-mail é uma forma de estabelecer contato interpessoal (ALMEIDA, 2005, p. 104).

A exposição precoce à tela pode causar alterações cerebrais neuroquímicas e anatômicas. Estudos cerebrais e comportamentais indicam um conjunto muito complexo de sistemas cerebrais em interação na aquisição inicial da linguagem. A atenção e a interação social irão ativar mecanismos cerebrais que levantam um senso de relação entre o eu e o outro, e sistemas de entendimento social que conectam a percepção e a ação. A exposição na tela eletrônica como uma fonte de informação e entretenimento para crianças que podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem das crianças, no entanto, aprendendo em idade precoce, incluindo linguagem depende principalmente da influência do contexto da linguística diretamente de interações sociais (MELLO, 2007, p.28).

As restrições práticas da comunicação online também exigiam que muitos aspectos implícitos da interação social fossem explicitados, dando às pessoas com autismo pistas sociais suficientes para tornar a comunicação mais fácil, como o uso de símbolos como as hashtags para explicitar o tom de uma mensagem (MELLO, 2007).

Além disso, a comunicação online empoderou os autistas e os auxiliou a validar suas identidades, não enquadrando o diagnóstico de acordo com os termos médicos negativos, além de oferecer um ambiente mais controlável em relação à sobrecarga sensorial. Os pais de pessoas com deficiência também usam a comunicação on-line para estimular o potencial cognitivo dos filhos. Como pais de autistas enfrentam níveis mais profundos de exclusão social do que pais de outras pessoas com deficiência, a Internet oferece a possibilidade de socializar entre iguais e até criar um senso de família, trocar informações e encontrar apoio social (MELLO, 2007).

Em termos mais gerais, a pesquisa sobre o autismo e a Internet vem crescendo com a popularização dos diagnósticos de autismo em todo o mundo e o elevado número de relatos sobre a importância da Internet em relação ao autismo (UNESCO, 2005).

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas

características e necessidades; As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo qualidade, de todo o sistema educativo(MELLO, 2007, p.28).

Articulações on-line em relação ao autismo também afetam a construção social do termo, como cuidadores e autistas tornam-se mais informados e conscientes dos procedimentos biomédicos, eles têm mais poder para influenciar e decidir sobre terapias, novas pesquisas e o que significa ser autista. Eles acrescentam que comunidades on-line não são produtos passivos na Internet, elas têm um papel ativo na construção do diagnóstico, bem como em como as experiências podem ser socialmente entendidas.

Mesmo considerando que o tratamento é realizado com auxílio de programas individuais em função da evolução de cada criança, os seguintes aspectos podem ser fundamentais como alvos preferenciais de tratamento em um programa de intervenção precoce com indivíduos com Síndrome de Asperger. Devemos procurar o antes possível desenvolver: a autonomia e a independência; a comunicação não-verbal; os aspectos sociais como imitação, aprender a esperar a vez e jogos em equipe; a flexibilização das tendências repetitivas; as habilidades cognitivas e acadêmicas; ao mesmo tempo é importante: trabalhar na redução dos problemas de comportamento; utilizar tratamento farmacológico se necessário; que a família receba orientação e informação; que os professores recebam assessoria e apoio necessários (MELLO, 2007, p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar numa escola inclusiva remete-nos primeiramente pensar nos sujeitos envolvidos nessa situação (professores, gestores e funcionários) necessitam caminhar juntos para uma mesma direção, ou seja, é essencial que as crianças, de forma geral, adquirem um ensino de qualidade, pois o método inclusivo não é somente que a educação seja acessível ao aluno, mas que nesse processo o educando possa vislumbrar condições reais de aprendizagem.

Acreditava-se que quando o professor possui um laço de afetividade com a criança deficiente facilita o campo de desenvolvimento de seu conhecimento, visto que o alunado se sente segura ela passa a confiar no educador e, a partir daí se torna muito mais fácil sua aprendizagem.

Constatou-se aqui que há, dessa forma, uma nova fundamentação de igualdade de direitos onde é questionada a convivência da criança deficiente com outras crianças da rede regular, principalmente na educação infantil, pois é um lugar de encontro de pessoas com suas singularidades, no momento em que estão descobrindo muitos conhecimentos, relacionados à vivência e ao mundo.

Pensar numa escola inclusiva remete-nos primeiramente pensar nos sujeitos envolvidos nessa situação (professores, gestores e funcionários) necessitam caminhar juntos para uma mesma dire ção, ou seja, é essencial que as crianças, de forma geral, adquirem um ensino de qualidade, pois o método inclusivo não é somente que a educação seja acessível ao aluno, mas que nesse processo o educando possa vislumbrar condições reais de aprendizagem.

Acreditava-se que quando o professor possui um laço de afetividade com a criança deficiente facilita o campo de desenvolvimento de seu conhecimento, visto que o alunado se sente segura ela passa a confiar no educador e, a partir daí se torna muito mais fácil sua aprendizagem.

Para responder ao nosso problema de pesquisa realizamos uma pesquisa bibliográfica, com isso houve a análise em leitura de livros, artigos, revistas e sites, assim como pesquisa de vários autores referente ao tema de forma exploratória. Constatou-se aqui que há, dessa forma, uma nova fundamentação de igualdade de direitos onde é questionada a convivência da criança deficiente com outras crianças da rede regular, principalmente na educação infantil, pois é um lugar de encontro de pessoas com suas singularidades, no momento em que estão descobrindo muitos conhecimentos, relacionados à vivência e ao mundo.

Quanto ao método de inclusão de crianças deficientes, os autores estudados neste artigo concordam que as crianças deficientes, em contato com crianças sem deficiência, aprendem mais rapidamente, pois encontra nos colegas um modelo positivo de aprendizagem. Dessa forma, quando crianças interagem e compreendem umas às outras em vários níveis de capacidade, o benefício é de todas elas.

Sendo assim, o bom relacionamento escolar entre crianças e professores possibilita maiores benefícios relacionados ao ensino-aprendizagem e principalmente na interação e inclusão em vários níveis de capacidade. Assim, constata-se r que é imprescindível que o ambiente educacional seja adequado e o ensino voltado para a interdisciplinaridade, pois, com certeza, influência nas relações interpessoais que precisam estar equilibradas para propiciar ao aluno a evolução de forma integral e respeitando as diversidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assunção. Pensar a Diferença/ Deficiência. Brasília: Corde, 1994.

ARAÚJO, Luís Alberto David. **A proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de deficiência.** Brasília: Corde, 1994. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial.** Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Junho de 1994.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na** diversidade. Rio de Janeiro: WVA. 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais.** Cadernos cedes, Campinas n.46, p.7-15, set. 1998.

FERRERO, Emília e PALACIO, Margarita Gomes. **Os Processos de Leitura e Escrita – Novas Perspectivas**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial: Programas de Estimulação Precoce – Uma Introdução as Ideias de Feuerstein**. 2 ed. rev. Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

_____. **Formação e Investigação**. In: educação Especial, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTES, Rejane de Souza; LANDI, Maria de Loudes. **Estigma uma Prisão sem Grades**. In: Revista Integração, Brasília, n 13, 1997, p.41-46.

LOPES, J. A. F. **O direito de ir e vir com independência**. 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Trabalho Docente. In: **Trabalho Docente e Formação de Professores em Educação Especial.** São Paulo, 1993, p. 29-41.

O USO DE MEMES COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PAMELA JANGUENE MENDES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Paulo (2012); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2021); Professora de Educação Infantil na CEI Jardim Silva Telles.

RESUMO

O artigo tem se propõe a apresentar uma repercussão com base em fundamentos sólidos via revisão bibliográfica, assim como propostas de mediação efetiva do ensino da língua portuguesa através da ciberlinguagem comum aos jovens, utilizando como instrumento pedagógico os memes tão popularizados na web entre as crianças e os adolescentes da nova era como técnica de alfabetização cultural para as crianças do ensino fundamental robustecendo dessa forma, a chance de corroborar o conhecimento sobre o processo de ensino aprendizagem desta matéria. O modelo de coleta de saberes desta monografia teve por base a abrangência de forma analítica, a partir de observações, exames, reflexão e exposição dos artigos pesquisados. Em se tratando de relatos das atividades esta pesquisa tem por proposito subsidiar os docentes de Pedagogia na contextualização da prática escolar, em busca da compreensão do seu papel na sala de aula e trabalhar experiências pedagógicas com novos métodos, edificando uma formação crítica reflexiva do Pedagogo, em busca de novos paradigmas do conhecimento a partir de suas próprias atitudes, uma vez que o contato com a sala de aula permite que os acadêmicos aprendam por meio da sua própria experiência. Posto que, os desafios encontrados pelos docentes em sua atuação em sala de aula, vão desde o processo de ensino-aprendizagem até a sua forma de transmitir o conteúdo, proporcionando aos alunos maior entendimento. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada uma metodologia de revisão bibliográfica, onde, os materiais consultados foram buscados em bibliotecas científicas como Google Acadêmico, SCIELO e CAPES.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa e Ciberlinguagem; Intervenção Pedagógica para a Disciplina de Língua Portuguesa; Prática Pedagógica no Ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Segundo BAUMAN (2001), vivemos em uma sociedade líquida que está em constante mudança. Com a ascensão da Internet, as mudanças sociais, situacionais e comunicacionais foram ainda mais atenuadas trazendo mais diversidade de meios e mídias de comunicação. Essas mudanças induzem o crescimento cultural e linguístico, e a leitura e a escrita precisam acompanhar esse processo, desse modo, surgem novos gêneros textuais e multimodais, como por exemplo: o meme.

O termo meme foi derivado a partir da palavra grega ‘‘mimema’’, que significa imitação, e propagado pela obra “O gene egoísta” (DAWKINS, 1976), como unidade de informação cultural que é replicada de pessoa para pessoa, em analogia a um gene. Segundo SILVA (2012):

> Memes de internet são todo tipo de ideia que se propaga rapidamente, geralmente manifestado por expressões; desenhos padronizados (...) que, dentro de algum contexto, abruptamente se tornaram populares na internet e ganharam valores simbólicos para representar alguma situação ou sentimento, de modo lúdico. Há diversos deles, cada um com seu valor e função (p. 131).

Por ser um gênero linguisticamente híbrido de fácil reprodução e de decodificação, o meme se espalha rapidamente na rede. O humor ou crítica que ele carrega é atrativo, principalmente, para os jovens que estão cada vez mais conectados à Internet. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mais de 78% das crianças maiores de 10 anos utilizaram Internet em 2019 e os principais utilizadores são estudantes, por conseguinte, o gênero digital meme está intrínseco na rotina dos jovens aprendizes.

Sabe-se que o domínio de crianças e adolescentes em relação ao conhecimento digital encontra-se a frente de uma parte considerável de docentes, os quais se mostram resistentes em incorporar recursos ou mídias digitais em suas práticas pedagógicas, até mesmo por não estarem inseridos no contexto das redes sociais da mesma forma que seus alunos devido a diferença de faixa etária.

Ensinar tornou-se um desafio ainda maior na modernidade líquida, pois, o interesse dos educandos se modifica constantemente. Mantê-los interessados na realização de uma tarefa faz parte constante da preocupação dos docentes. Assim como observado pelo professor Moran:

> Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas. Mas para onde mudar? Como ensinar a aprender em uma sociedade mais interconectada? (p.1)

Reconhecendo a influência das mídias sociais na vida dos jovens, este trabalho se justifica, pois, visa criar conexões entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos ao fornecer estratégias didáticas utilizando o gênero multimodal meme. E, além disso, está previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que é competência da educação básica:

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (p.11)

A fim de dialogar com as exigências contemporâneas da sociedade, da escola e dos próprios aprendizes os quais buscam por atividades inovadoras, atraentes, que inclui a utilização de variados recursos digitais disponíveis vem nossa pergunta norteadora: Como utilizar memes como estratégia de ensino de língua portuguesa para alunos do ensino fundamental?

O objetivo geral do presente trabalho é destacar o uso do gênero multimodal meme como estratégia de ensino, e por meio dessa estratégia, atingir os objetivos específicos que são: desenvolver a habilidade leitora, incentivar a autonomia de criação textual e ampliar a compreensão de figuras de linguagem em língua portuguesa a partir de textos/imagens contendo memes das redes sociais.

DESENVOLVIMENTO

A comunicação, conforme citam Araujo, Simanski e Quevedo (2012, p.41), pode ser definida como “o processo que envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre uma fonte emissora e um destinatário receptor”, onde as informações são codificadas na fonte e decodificadas no destino com o uso de sistemas convencionais de signos ou símbolos sonoros, escritos, iconográficos, gestuais, etc.

Ainda de acordo com os autores Araujo, Simanski e Quevedo (2012), todo o processo de comunicação e suas características foram apresentados originalmente por Aristóteles a partir de um modelo simples de três elementos contento o ouvinte, o comunicador e a informação que foi passada.

Essa estrutura continua definindo o conceito de comunicação até a atualidade, portanto, compreende-se com base nessa definição que a comunicação dentro de uma empresa necessita de três elementos base: as ideias a serem passadas, os ouvintes que serão a equipe, e o comunicador (BARBOSA, 2008).

A qualidade da informação depende de forma decisiva da maneira como ela é passada, ou seja, é importante que a comunicação seja clara, objetiva. Entretanto, o uso de gírias sempre foi comum entre as gerações, porém, as gerações passadas, anteriores ao processo de popularização da internet tinham em comum o fato de que a sua linguagem era mais regionalizada, enquanto que na atualidade tem sido cada vez mais comum, em especial em crianças e adolescentes, a adoção de uma linguagem popularizada por meio da web, fazendo com que os indivíduos que compartilham de determinados gostos e acompanham determinados nichos de mídia se familiarizem com uma linguagem comum à esta tribo (PINHO, 2019).

> A comunicação da sociedade contemporânea tem um elo significativo com a linguagem disseminada e popularizada na web por meio das redes sociais, fazendo com que cada nicho, ou tribo, se comunique com uma linguagem popularizada entre aqueles que compartilham dos mesmos interesses (PINHO, 2019, p. 57).

Com o advento da internet a partir dos anos 2000, o mundo vivenciou uma nova era, desta vez, na comunicação e interação das pessoas através do uso de redes sociais que ao longo dos últimos anos vem mudando a forma de se expressar, principalmente na comunicação entre as pessoas que estão sendo cada vez mais impactadas através das redes sociais (TELLES, 2009).

Com isso, Telles (2009, p. 55) destaca que “todas as esferas sociais passaram a compreender o ciberespaço como uma parte intrínseca da sociedade”, sendo assim, as empresas têm utilizado essas ferramentas para promover e divulgar produtos e serviços, e as escolas passaram a entender as redes sociais como uma parcela significativa da cultura contemporânea, o que insere a sua linguagem e os seus assuntos na vida destas crianças e adolescentes de tal forma que, torna-se indissociável do processo de aprendizado, tendo em vista que, a escola enquanto organismo vivo, também acompanha o desenvolvimento social para aperfeiçoar os seus métodos de ensino.

> As redes sociais são poderosas na mudança de comportamentos entre o real e o virtual. A velocidade nas comunicações realizadas pela internet obrigou a sociedade contemporânea a modifica a forma como as pessoas se relacionam pelas redes sociais (DORIGONI, G. M. L. & SILVA, 2008, p. 5).

Com o acesso facilitado a tecnologia, são vistas mudanças como, comunicação através de mensagem de áudio no WhatsApp ao invés de ligações, popularidade sendo medida através de likes nas fotos o que comprovadamente afeta a qualidade das relações interpessoais, bem como a saúde mental dos usuários (PINHO, 2019).

Não apenas pela existência e configuração da rede social, mas pelo amplo uso da tecnologia, o consumo de qualquer coisa através da internet gera uma sensação de atenção atendida, entretanto, o uso exacerbado de redes sociais pode ser prejudicial, em especial para os mais jovens que utilizam sem um controle parental adequado (DORIGONI; SILVA, 2008).

Isto porque, conforme cita Leão (2011, p. 25), “dentro das redes sociais é possível acessar qualquer tipo de conteúdo, compartilha-se muito sobre casos de pedofilia, imagens de acidentes, coisas que não deveriam estar na internet e que geram uma sensação de sociedade doentia”, o que se faz com esse acesso à informação nem sempre seja benéfico, embora influencie em profundas mudanças comportamentais para a nova geração de usuários.

Entretanto, Leão (2011) também destaca a responsabilidade do usuário das redes pelo conteúdo que busca e pelo o que dissemina, as redes podem sim servir como meio de mobilização para atos positivos, para se informar e se educar.

Seguindo Recuero (2009, p.24) “a rede social é uma metáfora para observar padrões de conexões de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”. A abordagem da rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões.’

Wellman (2001, p.15), define uma comunidade virtual como “um grupo de pessoas cujas interações on-line estão baseadas no entusiasmo e no conhecimento compartilhados a respeito de uma determinada atividade”. Portanto, os termos comunidades virtuais e redes sociais são equivalentes, uma vez que existe a expansão dos meios de comunicação na sociedade.

Torres (2009) postula no fato de que as mídias sociais possibilitam a criação de conexões entre as pessoas [sendo este o foco principal das redes sociais]. Os usuários desfrutam dos avanços da tecnologia para criar vínculos de amizades, amorosos, profissionais ou até mesmo para repassar informações sobre produtos comprados.

A Internet sem dúvidas se destaca na atualidade por ser uma via de abrangência mundial, interligando uma rede que envolve milhões de usuários de todos os cantos do planeta, além de trazer mobilidade e versatilidade em vários âmbitos, desde trabalho, educação até a recreação geral. A web veio para acelerar e facilitar a disseminação de informações recebidas e enviadas em todo o globo terrestre (RECUERO, 2009).

Com isso, diminuem-se as barreiras geográficas e culturais, uma vez que a conversação e a interação dos usuários ocorrem de uma forma simplificada e dinâmica, com isso todo o tipo de informação disseminada na web rapidamente circula o país e o mundo caindo no conhecimento geral, isto ocorre em especial com os jovens que tem um convívio intenso com as plataformas de redes sociais, mantendo uma interação quase ininterrupta com seu círculo social digital e acompanhando

as tendências dos assuntos mais comentados (RECUERO, 2009).

Em linhas gerais, toda esta intensa participação dos usuários e a alimentação massiva de informações nas redes da origem a um novo tipo de manifestação cultural, a cibercultura. Analisando o étimo da palavra cibercultura, temos ‘‘ciber’’ diminutivo de ‘‘cibernética’’ que segundo o Míni Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa é a “ciência que estuda comparativamente os sistemas de comunicação, controle e regulação nos seres vivos e nas máquinas” (p. 157) e cultura, que consiste em sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade. Para Pierre Lévy trata-se de um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (RECUERO, 2009, p. 17). O “ciberespaço” é o ambiente criado de forma virtual através do uso dos meios de comunicação modernos destacando-se, entre eles, a internet.

Um dos fenômenos mais marcantes das últimas décadas, foi como rapidamente vários setores da vida contemporânea foram sendo complementados, articulados ou até mesmo substituídos pelas tecnologias digitais. Cada dia torna-se mais comum crianças fora da idade escolar, utilizando com destreza aparelhos celulares, tablets e computador com acesso à internet. A criança é inserida no ciberespaço antes mesmo de ser inserida no ambiente escolar. Enquanto o ciberespaço é repleto de estímulos, dinâmico e multidisciplinar o ambiente escolar muitas vezes acaba por ser o oposto (HEWITT, 2021).

Esta diferença é reforçada pela informalidade que o ciberespaço permite, tornando as conversas e as interações mais simplificadas por uma série de fatores, tanto pela linguagem informal, quanto pelo formato em que ocorre esta interação, sem que o contato seja “cara-a-cara” o que para alguns indivíduos pode ser um ponto positivo por conta da inibição da interação presencial (RECUERO, 2009).

Conforme Recuero (2009, p.75), “existe uma infinidade de possiblidades sendo sustentada pela quebra de fronteiras e a escassez do contato humano existente”, é nítido que na atualidade a interação virtual se tornou um propulsor de toda a economia de mercado, criando inclusive uma das profissões mais bem pagas da atualidade que é a de influenciador digital.

Entretanto, as redes sociais não são responsáveis somente pela troca de informações, propagandas massivas para incentivar o consumo de produtos ou serviços, mas também são responsáveis pela disseminação em tempo real de informações que geram impactos significativos na cultura urbana contemporânea (PINHO, 2019).

Segundo Bosi (2008), o mundo das telecomunicações e da informática estão elaborando novas maneiras de pensar e conviver. Ele aponta o distanciamento entre o avanço tecnológico, que evolui rapidamente, e as discussões (e práticas) educacionais que avança lentamente na possibilidade de maior vínculo com o mundo digital.

Uma evidência do distanciamento citado, é o paradoxo ocorrido durante a pandemia de COVID-19: mesmo a sociedade estando conectada diariamente à internet e aos meios digitais de comunicação, os sistemas educacionais enfrentaram grandes desafios em ministrar aulas e conte-

údos pedagógicos digitalmente (HEWITT, 2021).

Hewitt (2021) ainda aponta que, o modelo de escola atual está morto e continua quase o mesmo há 200 anos, porém, não se aprende da mesma maneira antes e depois do digital, assim sendo, levar a escola tradicional para um ambiente digital não é suficiente, pois, é preciso adequar também as formas de se ensinar.

Por outro lado, o ciberespaço favorece o desenvolvimento da inteligência coletiva, de acordo com Hewitt (2021). A inteligência coletiva é caracterizada pelo uso coletivo da interatividade, das comunidades virtuais, na construção e disseminação dos saberes, com base no acesso à informação democratizada e sua constante atualização, portanto, a Internet acaba tendo uma versão mais atual, inovadora, coletiva e democrática do que a própria escola. O que nos leva a refletir que o caminho talvez tenha que ser o inverso: Trazer recursos proveniente da inteligência coletiva da Internet para dentro da escola como estratégia de ensino.

O gênero digital meme é uma estratégia pedagógica viável para criar uma conexão entre a inteligência coletiva da internet e a escola. De acordo com Brito (2012, p.187) “o gênero textual funciona como componente semiótico mediador das práticas sociais.” E, por intermédio dele, podemos construir conexões intersociais. Há uma ligação entre os contextos em que o gênero está sendo inserido como o contexto da cultura, da situação, semântica, lexográmatica e fonológica.

O meme, trata-se de um gênero multimodal, ou seja, permite o uso imagético associado a gestos, e do texto escrito, facilitando a compreensão do texto, além de ser também um texto de caráter humorístico. Carvalho (2009), defende que as emoções desempenham papel fundamental na compreensão. Sendo assim, a utilização de um gênero textual que tem como característica o humor, pode criar nos estudantes uma conexão agradável, divertida e dinâmica com a aprendizagem trazendo melhores resultados no ensino. No entanto, Bueno (2013) e Candau (2003) esclarecem que “o riso é um dos seus objetivos, mas não o único. O humor pelo humor pode não trazer contribuições para o ensino.” Além do humor, meme é um gênero textual de fácil compreensão e conhecido pelos discentes, se usado em uma sequência didática bem embasada e com objetivos concisos é possível obter bons resultados de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das mídias sociais as mais utilizadas no mundo são o Facebook, o Twitter, o Instagram, o Whatsapp, o Youtube e o Tik Tok, entretanto, cada rede possui um fluxo de usuários de diferentes faixas etárias conforme a proposta de cada rede. Concluindo que, tudo o que surgiu com a propagação da internet e com a consequente interação cibernética desde os anos 2000 alterou de forma permanente e significativa as relações sociais e a forma como as pessoas se comunicam.

Conclui-se, portanto, que o processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa através do uso de uma linguagem moderna e acessível às crianças e adolescentes é tão importante quanto o próprio conteúdo, uma vez que, a metodologia de ensino de uma disciplina tão complexa quanto a de Língua Portuguesa precisa atrair e aproximar o aluno do processo de ensino e aprendizagem.

O seu ensino através do uso de recursos de linguagem como os memes abrange temas que podem despertar a curiosidade dos educandos, a sua criatividade, interação e a expressão e compreensão da disciplina de uma forma mais aprofundada, isso pode promover um grande envolvimento dos alunos desenvolvendo um processo de ensino mais produtivo.

Compreendendo que, dessa maneira, é preciso gerar uma educação escolar que assegure as possibilidades mínimas para o aluno adaptar-se melhor no meio e que vive e as suas transformações, o aprendizado da Língua Portuguesa é essencial para os educandos do ensino fundamental, portanto, justifica-se dado ao seu objetivo: proporcionar à criança meios de compreensão da língua através de elos com o mundo que a cerca. Posto que, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar a todos os cidadãos conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento de capacidades necessárias para se orientarem em uma sociedade complexa, compreendendo o que se passa a sua volta.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. C.; SIMANSKI, E. S. S.; QUEVEDO, D. M. **Comunicação. Brazilian Business Review**, v. 9, n. 1, p. 47-64, 2012.

AZEVEDO JÚNIOR, Aryovaldo de Castro. **Tribos virtuais – comportamento, consumo e publicidade com a segmentação de mercados em escala global e a utilização de novas tecnologias em comunicação.** 2017. XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/infotec/teses97-99/azevedo%20junior-usp99.htm>, Acesso em: 10 set. 2022

BARBOSA, Christian. **A tríade do tempo. 2008**. Disponível em < https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMarquivo/arquivos/arquivo/A%20Triade%20Do%20Tempo%20-%20Christian%20Barbosa.pdf > Acesso em 10 set. 2022

BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira**. 4 Ed. ABDR. São Paulo, 2008.

BRITO, G.S., PURIFICAÇÃO, I. **Educação e Novas Tecnologias.** Editora Intersaberes . 1 Ed. 2012. Curitiba. PR.

BUENO, L.E.B. **Linguagem das Artes Visuais.** Editora Intersaberes. 1 Ed. Curitiba, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.

CARVALHO, F.C.A., IVANOFF, G.B. **Tecnologias que educam.** Pearson Education. São Paulo, 2009.

DORIGONI, G. M. L. & SILVA, J. C. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. 2008.** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso: 11 set. 2022

HEWITT, H. Blog - **Entendendo a Revolução que vai mudar seu mundo**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2021.

LEÃO, M. B. C. (org). **Tecnologias na educação: uma abordagem crítica para uma atualização prática.** Recife: UFRPE, 2011.

PINHO, W. L. P.. **Cibercidade, Ciberespaço e as Relações Sociais de Lazer.** In Coletânea de Textos Mídia, Cultura e Imaginário, UEPB, 2013.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

TELLES, A. **Geração Digital**. São Paulo: Landscape, 2009.

VALENTIM, M. L. P. (2009). **Inteligência competitiva em organizações: dado, informação e conhecimento**. DataGramaZero, Rio de Janeiro, 3(4), A02-1001.de Carvalho, G. J., de Oliveira Pereira, J. F., & de Siqueira Nunes, R. (2012). **A influência das redes sociais no comportamento de compra.**

WELLMAN, B. **Physical place and cyberplace: the rise of personalized networking.** International Journal of Urban and Regional Research, v. 25, n. 22, p. 227-252, Feb., 2001. Disponível em:< .http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2427.00309/abstract> Acesso em: 11 set. 2022

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PATRÍCIA APARECIDA KIMURA TANAKA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Católica de Brasília (2010); Professora de Educação Infantil no CEI Madre Paulina.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância do Lúdico na Educação Infantil. Para tanto, como método de trabalho, basicamente, consultando obras e trabalhos científicos publicados e disponíveis na Rede de Alcance Mundial (World Wide Web), através da Internet (Rede Mundial de Computadores Interligados), a partir do que, procurou-se entender e sintetizar as ideias e experiências daqueles autores para expô-las com a maior clareza possível e disponibilizar o trabalho a outros profissionais com interesse na Pedagogia e na educação infantil. Concluiu-se quão importante é a utilização de jogos e brinquedos como aliados na educação infantil, além da vantagem e facilidade existente na utilização deste método pedagógico. Outra conclusão a que se chegou é que o lúdico é um forte aliado para um bom aprendizado, bem como, para o desenvolvimento da personalidade da criança de maneira positiva. Demonstrou-se ainda que, embora haja algumas dificuldades, em alguns casos, a utilização do método é mais vantajosa e eficiente em comparação com métodos tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Lúdico; Método pedagógico.

INTRODUÇÃO

A educação infantil para ser efetiva deve promover simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimento, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e melhoria da qualidade do ensino aplicado. Utiliza-se como laboratório, uma pesquisa documental de abordagem qualitativa e descritiva, pois esta tem como objetivo identificar a importância do lúdico na Educação Infantil, dando enfoque ao valor psicopedagógico atribuído por educadores em suas práticas educativas.

É necessário que o professor tenha em mente a necessidade de se colocar em uma postura norteadora no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta que sua prática pedagógica tem papel fundamental no desenvolvimento psicológico e intelectual da criança. Assim sendo, faz-se necessário refletir sobre o processo educativo onde o agente escolar vivencia transformações de forma a beneficiar suas ações, buscando novas formas didáticas e metodológicas, promovendo o processo ensino-aprendizagem.

Baseada nesse conceito e no fato de ser mãe e ver meu filho com grandes dificuldades em aprender é que fui levada a procurar outras formas de ensinar para amenizar as dificuldades de meu filho e de meus alunos com o uso do lúdico.

A situação em que as crianças estrangeiras vivem no Japão, em relação ao aprendizado, é angustiante, pois estão crescendo sem saber quem de fato são, pois ora estão em uma escola japonesa que tem métodos característicos, ora estão numa escola brasileira com métodos diferentes. Esta mudança constante dá-lhes muita insegurança, pois não sabem se são brasileiras ou japonesas, acarretando sérias dificuldades de aprendizagem. Tudo isso acontece pela oscilação de emprego dos pais, acarretando-lhes também uma migração constante. Consequentemente, alguns filhos deixam de estudar, outros transferem-se para escola japonesa (onde o ensino é gratuito), desta forma os alunos brasileiros em escolas japonesas têm pela frente a difícil tarefa de adaptar-se às normas do sistema de ensino que é tão rígido que chega a ser opressor e muitos não aguentam, abandonando a escola. Destarte, o uso do lúdico nas aulas de fato contribuiu para a aprendizagem das crianças com dificuldades, pois além de terem mais prazer em aprender, fixaram melhor o conceito, relacionando ideias, desenvolvendo a expressão oral e corporal, reduzindo a agressividade e construindo seu próprio conhecimento.

Não é possível deixar de lado outro fato importante que é o de estarmos entrando no terceiro milênio com profundas mudanças e diferentes paradigmas, o conhecimento humano se aperfeiçoando cada vez mais exigindo mudanças na postura do professor. É urgente que se vislumbre novos caminhos que estão à frente e cabe ao professor orientar para que esses novos caminhos sejam trilhados de tal forma que tragam benefícios para todos os estudantes.

Este trabalho propõe que se pense até que ponto existe influência das atividades lúdicas na aprendizagem das crianças; quais são as dificuldades encontradas pelo professor diante da utilização de jogos em sua sala de aula; e quais são os benefícios da inserção de atividades lúdicas em uma escola que adota a metodologia tradicional de ensino. Esta pesquisa tem como principal objetivo discutir e indicar a importância do uso do método lúdico na prática pedagógica como facilitador do aprendizado. Os objetivos específicos a serem alcançados são: Analisar as necessidades existentes dentro da escola, para implantar a cultura do lúdico; apontar as dificuldades encontradas pelo professor diante da utilização dos jogos em sala de aula; enfatizar os benefícios das atividades lúdicas em uma escola tradicional.

Na Educação Infantil, as crianças compartilham um conjunto de situações que envolvem ações estruturantes para o bem-estar delas na escola e para a progressiva construção de valores significativos na integração social, como a autonomia e a cooperação. Isto acontece quando a escola propõe um espaço para brincar, e, consequentemente, de convivência entre as outras crianças. A Educação Infantil destaca a integração com os diversos aspectos da cultura como eixo estruturante na aprendizagem no segmento escolar.

Os jogos são instrumentos lúdicos de aprendizagem que de forma agradável e eficaz proporcionam velocidade no processo de mudança de comportamento e aquisição de novos conhecimentos. Aprender brincando é a maneira mais prazerosa, segura e atualizada de aprendizagem. Os educadores da atualidade precisam utilizar o lúdico na educação infantil, pois ao separar o mundo

adulto do infantil, e ao diferenciar o trabalho da brincadeira, a humanidade observou a importância da criança que brinca. É possível ao ser humano adquirir e construir o saber, brincando. Sendo assim, tal pesquisa se justifica pelo exposto com relação à sua relevância.

Não há mais como fugir do lúdico como metodologia eficaz no processo pedagógico, pois ele é o agente de um ambiente motivador e coerente, já que quando a criança entra na escola ela já possui muitas experiências que lhes foram proporcionadas através de brincadeiras e de jogos.

É inegável que a escola tem necessidade de utilizar outros métodos que não o lúdico para o processo de ensino e aprendizagem, mas a questão é a forma como ela interage com as crianças. O fato é que a escola consegue penetrar no mundo infantil para, a partir daí, poder desempenhar sua real função de formadora de modo afetivo e intelectual. Posto isto, é necessário que a escola valorize a seriedade na busca do conhecimento, resgatando o lúdico, o prazer no estudo, sem reduzir a aprendizagem apenas no que é prazeroso.

Alguns exemplos de possibilidades da inserção do lúdico como metodologia de ensino, conforme Renata Gonçalves (2010), em seu trabalho: ¨ O que é Brincar para Criança ¨:

> Jogos de exercícios, ou funcionais, exigem ações mentais, isto é, o pensar, como acontece nos jogos de combinação de palavras. Por exemplo: “Hoje é domingo, pé de cachimbo...”, ou, “Um, dois, feijão com arroz...” etc... Essas atividades lúdicas não necessitam de qualquer técnica em particular, são simples exercícios mentais. (GONÇALVES, 2010, p.10)

Jogos de manipulação são praticados a partir do contato da criança com diferentes materiais, movidos pelo prazer que a sensação tátil lhe proporciona. Jogos de construção são para a criança colocar objetos em uma determinada ordem. São responsáveis pelo bom desenvolvimento motor e intelectual. A criança classifica objetos, coloca-os em ordem ou em equilíbrio, desenvolve na criança a noção de quantidade, de tamanho, de massa, formas e cores. Em contrapartida, nos jogos simbólicos, também chamados de “faz-de-conta”, a criança expressa sua capacidade de representar dramaticamente, imitando suas ações cotidianas e atribuindo vida aos objetos. Nos jogos de regras é necessário haver cooperação entre os jogadores, o que exige relações sociais mais apuradas. Através de todos esses jogos e brincadeiras o professor proporciona espaço privilegiado para o aprendizado e desenvolvimento infantil.

DESENVOLVIMENTO

A educação lúdica sempre esteve presente em todas as épocas entre os povos e estudiosos, sendo de grande importância no desenvolvimento do ser humano na educação infantil e na sociedade. Os jogos e brinquedos sempre estiveram presentes no ser humano desde a antiguidade, mas nos dias de hoje a visão sobre o lúdico é diferente. Seu uso implica em diferentes estratégias em torno da prática e do cotidiano.

> Brincando, a criança vai construindo alicerces da compreensão e utilização de sistemas simbólicos como a escrita, assim como a capacidade e habilidade em perceber, criar, manter e desenvolver laços de afeto e confiança no outro. Esse processo tem início desde o nascimento, como bebê aprendendo a brincar com a própria mãozinha e, mais adiante, com a mãe. Assim como aos poucos vai coordenando, agilizando e dotando seus gestos de intenção e precisão progressiva, vai aprendendo a interagir com os outros, inclusive com seus pares, crescendo em autonomia e sociabilidade (OLIVEIRA, 2002, p.65).

Para a criança, as brincadeiras proporcionam um estado de prazer, que leva à descontração e, consequentemente, ao surgimento de novas ideias criativas que facilitam a aprendizagem de novos conteúdos e interações conscientes e inconscientes, favorecendo a confiança em si mesma e no grupo em que está inserida.

Diante disto, a escola precisa se dar conta que através do lúdico as crianças têm chance de crescerem e se adaptarem ao mundo coletivo. O lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do homem não só no aspecto de divertimento, ou como forma de descarregar tensões, mas também como forma de penetrar no âmbito da realidade, inclusive na realidade social.

> O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para realizar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante. (ALMEIDA, 2000, p.53).

Por meio de uma brincadeira de criança, pode-se compreender como ela vê e constrói o mundo em que gostaria de viver e quais suas preocupações. Pela brincadeira ela expressa o que tem dificuldade de expressar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, embora os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando participa de uma brincadeira somente para preencher os momentos vagos, sua escolha é motivada por processos internos, desejos, problemas, ansiedades. O que se passa na mente da criança determina suas atividades lúdicas: brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar, mesmo quando não entendemos.

> No brincar a criança está sempre acima de sua idade média, acima do seu comportamento diário. Assim, na brincadeira de faz-de-conta, as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade. Nesse sentido, a aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento. Deste ponto de vista, aprendizagem não é desenvolvimento. Entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2002 p.132).

O jogo permite a expressão ludocriativa, podendo abrir novas perspectivas no uso dos códigos simbólicos. Mas, para que estas ideias se consolidem, é importante compreender os diferentes estágios do desenvolvimento mental infantil e adequar os brinquedos às potencialidades das crianças e, sobretudo, buscar diversificá-las com o objetivo de explorar novas inteligências e áreas ainda não desenvolvidas.

> É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que ela aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de agir numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (VYGOTSKY, 1989, p.126).

No processo de educação infantil, o papel do professor é de suma importância, pois é ele que cria espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento. A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em

favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança.

É urgente e necessário que o professor procure ampliar cada vez mais a vivência da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças. Pelo ato de brincar, a criança pode desenvolver a confiança em si mesma, sua imaginação, a autoestima, o autocontrole, a cooperação e a criatividade, o brinquedo revela o seu mundo interior e leva ao aprender fazendo. A escola que respeitar este conhecimento de mundo prévio da criança e compreender o processo pelo qual a criança possa até alfabetizar-se, propiciando-lhe enfrentar e entender com mais tranquilidade e saborear os primeiros anos escolares poderá ser considerada como um verdadeiro ambiente de aprendizagem.

A INFLUÊNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Para Maurício (2009), em seu trabalho “Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem”, desde a tenra idade a criança ganha brinquedos e com eles montam histórias e “brincam” de teatro, imaginam que vivem a realidade e se transportam para um mundo só seu, cheio de fantasias e regras criadas por elas. Quando passa para a escola, uma das pontes entre a fantasia e a realidade é o lúdico onde, através de jogos, se aprende brincando.

Nos períodos sensório-motor e pré-operatório a construção do conhecimento se processa através dos jogos. Brincando com os objetos a criança, desde pequena, estrutura seu espaço e seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando à representação e, finalmente, à lógica. A criança fica mais motivada para utilizar a inteligência, pois quer jogar bem, esforçam-se para superar os obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Segundo Piaget (1967), ‘O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral’, citado por Maurício (2009).

De acordo com Maurício (2009), o brinquedo é a oportunidade. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que está sendo oferecida à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e suas afetividades se harmonizem.

Diante da utilização de jogos em sala de aula, a maior dificuldade para o professor é separar o que é lúdico do que é brincadeira, pois tendo em vista que o termo brincadeira é muito amplo e dá margem a várias definições, quando se adota o método clássico e quando se adota o lúdico. Outra dificuldade é de se ter espaço em aula para aplicação do lúdico durante a explicação de certas disciplinas.

Segundo Maurício (2009) pensa que a aplicação de jogos durante as aulas é muito bem aceita por 88,5% dos professores pesquisados por ela e 96,1% dizem que seria possível reunir em uma mesma situação o brincar e o educar. Existem várias atividades que um pedagogo pode processar através de seu método de ensino. O lúdico proporciona ao aluno a mistura de diversão e criatividade e juntos desenvolvem o aprendizado.

Segundo Laura da Silva (2010), em seu trabalho: "A Importância dos Lúdicos no Desenvolvimento Infantil", aponta que se deve mostrar para a criança que as atividades lúdicas são para seu melhor desempenho no aprendizado, e não para despertar competições entre colegas. É natural na criança, logo cedo ter espírito de competição, isso varia de acordo com o tratamento que tem dos pais em casa. Via de regra, os pais costumam fomentar na criança o espírito de vencedor, que deve ser o melhor aluno e tirar notas altas. Isso entra na cabeça da criança rapidamente. O desejo e o medo do futuro, muitas vezes podem atrapalhar seu desempenho já na pré-escola. O jogo lúdico pode quebrar essa barreira de medo e ansiedade. Desde cedo é preciso trabalhar a mente da criança, tendo avanço a diversão que a dinâmica do trabalho propõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura, na maioria das vezes, como discutido neste trabalho, mostra que o lúdico é apenas uma brincadeira sem sentido e serve apenas para descontração, está mais do que comprovado, através de estudos e observações que isso não é verdade. A vantagem de ter jogos lúdicos durante as aulas faz com que, não só as crianças, mas também os adolescentes e os professores se sintam cada vez mais próximos e atuantes, devido às dinâmicas que esses jogos exigem.

O divertimento é inerente ao ser humano, então por que não usá-lo como forma de ensino? O reconhecimento do lúdico como forma de aprendizado e parceiro é extremamente benéfico, pois o método atua positivamente no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Dessa maneira, a escola deve aprimorar o uso pedagógico do lúdico e se beneficiar de sua utilização e do que esta pode trazer consigo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. ALMEIDA, Sandra Francisca Conde de. **Mal-estar na Educação. O sofrimento psíquico de professores.** Curitiba: Juruá, 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRANQUINHO, Lívia Alves. A Prática Pedagógica da Educação Atual. Disponível em: <http://www.meuartigo.brasilescola.com/pedagogia/a-pratica-pedagogica-educacao-atual.htm.>Acesso em set 2022.

COUTINHO, Regina Teles. A **Prática Pedagógica do Professor-Formador: Desafios e Perspectivas de Mudanças.** Disponível em:<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0896101862597.doc.>Acesso em set 2022.

GONÇALVES Renata. **O que é Brincar pra Criança**. Disponível em:<http://jogosebrincadeirasnasaladeaula.blogspot.com/.> Acesso em set 2022.

MAURÍCIO, Juliana Tavares. **Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp140.htm >.Acesso em set 2022.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORLANDO, Laura da Silva Augusto. **A Importância do Lúdico no Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em set 2022.

VYGOTSKY, L. A. **Formação Social da Mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA INFÂNCIA

PATRÍCIA MARIA DOS SANTOS
Graduação em Letras com habilitação em Português - Inglês pelas Faculdades Integradas Nove de Julho (1990); Graduação em Pedagogia licenciatura plena pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2015); Pós-Graduação em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Pós-Graduação em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Muitas são as linguagens da infância, é toda forma que as crianças usam para se expressarem e de certa forma se fazerem ouvidas. As múltiplas linguagens presentes nas atividades pedagógicas permitem às crianças compartilhar observações, ideias e planos, revelam pensamentos, sentimentos, emoções e valores. Ao mesmo tempo, traduzem características da linguagem própria da criança como a imaginação, a ludicidade, o simbolismo e representação. Daí a importância de se trabalhar as múltiplas linguagens na Educação Infantil, pois possibilitam o desenvolvimento integral das crianças de forma significativa, representando uma riqueza de possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências; Interações; Imaginação; Linguagens.

INTRODUÇÃO

As crianças que frequentam a Educação Infantil estão em constante processo de socialização com seus colegas, professores (as) e funcionários da escola. Essa interação constante e diária, as situações de aprendizagens vividas na escola, o conhecimento de mundo e do que nos cerca é fundamental para o desenvolvimento infantil. De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999) “As crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta”.

É essencial que o professor (a) proporcione situações de aprendizagem lúdicas e variadas. Situações que contemplem a linguagem plástico-visual através da pintura, desenho, recorte, colagem, modelagem e outras que contemplem a linguagem gestual-corporal através de brincadeiras no espaço externo da escola, como brincar na areia, com água e argila, nas quais as crianças estão em pleno desenvolvimento.

Ambas as situações de aprendizagem contribuem no desenvolvimento infantil. Conforme Goldschmied e Jackson (2006), quando a criança usa tintas, faz experiências com as cores, passa o pincel de uma mão a outra, nomeia aquilo que pinta, brincando com areia, água e argila, descobre o comportamento de várias substâncias ao bater nelas, amassá-las, e manipulá-las diretamente com as mãos.

Um olhar sobre a infância abrange considerar a importância dessa etapa para o desenvolvimento integral da criança, suas possibilidades, aprendizagens e interações.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

As crianças desde o nascimento expressam seus desejos. É comum vermos um recém-nascido chorar, logo a mãe lhe oferece colo e peito, ou seja, o choro já representa uma de suas diversas linguagens. Por volta do terceiro e quarto ano de vida, gostam muito de brincar de faz-de-conta. É a linguagem do jogo simbólico que aguça sua imaginação, fantasia, vontade de descobrir e compreender o mundo. Segundo Santos (1999):

> Na brincadeira do faz-de-conta a criança pode aprender muita coisa sobre o comportamento social. É representado o papel de mãe, pai, médico... que ela pode se colocar no lugar de outro, percebendo melhor cada papel que estes representam na sociedade e ,assim, compreender seu próprio comportamento. (SANTOS, 1999, p. 81).

Por meio do jogo simbólico a criança inventa, imagina, representa e se expressa, podendo desempenhar vários papéis. De acordo com Santos (1999):

> A brincadeira simbólica possibilita à criança ir até a fantasia, viver fantasticamente e voltar à realidade; ir até uma situação vivida pelo outro voltar a si mesma. [...] (SANTOS, 1999, p. 91).

Além disso, Santos (1999) expõe que a criança utiliza o faz-de-conta para resolver situações que no real ela não é capaz, que desse modo, seus medos e inseguranças são recriados ao seu modo.

Na infância, é fundamental considerar a relação do professor com as crianças. Algumas crianças são mais tranquilas; outras, mais agitadas, tímidas e meigas. É importante que o professor respeite a individualidade e as diferenças presentes na sala de aula, buscando conhecer as crianças, compreender determinadas atitudes e, acima de tudo, respeitar seu jeito de ser.

É importante considerar que a literatura infantil exerce um papel fundamental na Educação Infantil, estimulando a linguagem escrita, oral, visual, simbólica (...).

> Além disso, a leitura de histórias para as crianças instiga a imaginação. “A leitura de histórias pode ser uma forma de brincar com palavras e figuras e é uma atividade imediatamente prazerosa para crianças e adultos, além de proporcionar uma rica fonte para a imaginação”. (MOYLES, 2002, p.65).

No entanto, são essenciais certos cuidados na hora de contar uma história, que histórias vamos escolher e de que maneira vamos contar. Conforme Abramovich (1993) é fundamental ler o livro, bem lido, antes de contar a história e sentir o que nos passa a história (emoção, raiva, alegria).

> O narrador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. Tem que conduzir a situação como se fosse um virtuoso que sabe seu texto, que o tem memorizado, que pode permitir-se o luxo de fazer variações sobre o tema. (ELIZAGARAY, apud ABRAMOVICH, 1993, p 20).

É fundamental, também, que o professor (a) utilize a linguagem própria do livro para que ele não perca a sua riqueza e as crianças aos poucos adentrem no “mundo”da linguagem literária.

Segundo Amarilha (1997):

> A linguagem literária organiza os fatos em forma diferente da linguagem oral do cotidiano. Como essa roupagem tem bossa, ritmo, humor, o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira diferente de ser da língua. É por essa razão que muitas vezes a criança solicita a repetição de uma mesma história, principalmente crianças pré-escolares. Visto que não dominam ainda os esquemas e convenções da escrita, elas precisam ter um apoio para aprenderem as novidades da linguagem literária [...]. (AMARILHA, 1997, p. 49).

Propor situações de aprendizagens por meio de cantigas, por exemplo, é uma ótima maneira de desenvolver múltiplas linguagens como a linguagem escrita, plástico visual e sonoro-musical, bem como abrange o processo de letramento. O professor (a) pode selecionar uma cantiga conhecida e significativa para as crianças e confeccionar um painel com a escrita da cantiga. Oportunizar às crianças imagens grandes que representam a cantiga, para que as crianças possam colorir, recortar e colar no painel. Assim, as crianças podem estabelecer a relação entre imagens e escritas.

Nesse sentido, Magda Soares (2006) destaca sobre o envolvimento das crianças em práticas sociais de leitura e de escrita:

> [...] A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2006, p.24).

O que é comum às múltiplas linguagens, é que estas sejam contextualizadas e significativas para as crianças, pois é neste contexto que as crianças falam e se comunicam.

> “O que é comum a todo uso da linguagem é que ele é significativo, contextualizado e no sentido social mais amplo; isso é revelado muito claramente para a criança no desenrolar de sua experiência cotidiana.” (MOYLES, 2002, p. 51).

Também, Edwards, Gandini e Forman apontam sobre a importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento infantil:

> As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.(EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.21).

Dessa forma, as múltiplas linguagens contribuem no desenvolvimento integral da criança, permitindo que a criança expresse a si mesma e explore o ambiente onde está inserida.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

A linguagem oral e escrita constitui um dos eixos básicos na educação infantil, devido à sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

> “Desde o nascimento a criança convive com essas linguagens, primeiro com a oral (por meio de conversas dos adultos e destes com o bebê) e, posteriormente, com a escrita (quando a criança passa a visualizar mensagens nos diversos meios de comunicação)” (Oliveira e Carlos, 2012, p. 69)

Nas palavras de Mello e Miller (2008), é imprescindível destacar que o trabalho com a linguagem oral e escrita na educação infantil promove experiências significativas para as crianças,

sendo um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Segundo Wells (1983), apud, Kato (1992), a criança progride mais rapidamente em linguagem por meio da participação ativa em conversas sobre assuntos do seu interesse, ou seja, o aprimoramento dessas duas categorias de linguagens depende do contato social da criança com as pessoas que se encontram à sua volta.

Desde muito pequena, a criança precisa conviver com práticas sociais de leitura e escrita, sendo importante saber que a história da escrita começa muito cedo na vida da criança. De acordo com Rodrigues (s/d), trabalhamos a Linguagem Oral quando possibilitamos momentos para que a criança possa falar e expressar suas ideias, como ocorre durante as rodas de conversa, nos momentos de música, durante conto de histórias, etc. Já a Linguagem Escrita é incentivada por intermédio do contato das crianças com diferentes gêneros textuais e os mais variados portadores de texto, sendo que através de textos escritos também é trabalhado a oralidade da criança.

Para Vygotsky (2001), desde o início, a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento que tem uma função social: a função de expressar ou comunicar, ideias e sentimentos, ou seja, é um equívoco pensar que o ensino dos aspectos técnicos da escrita para a criança permite-lhe aprender a escrever e ler conforme requer o uso da escrita nas diversas situações sociais em que é utilizada.

Para que a criança aprenda, é necessário que o educador reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações.

> "(…) As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem confiança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância" (Portugal, 2009, p. 7).

De acordo com Brito (2005), na educação infantil, ler com os ouvidos é mais agradável do que ler com os olhos, pois ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, mas também aprende a voz, a sintaxe e a palavra escrita.

LINGUAGEM MATEMÁTICA

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

> A abordagem da Matemática tem a finalidade de proporcionar oportunidades para a criança a fim de que possa se comunicar matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados argumentando a respeito de suas conjecturas, utilizando, para isso, a linguagem oral e a representação por meio de desenhos e da linguagem matemática. (BRASIL, 1998, p.32).

As crianças da educação infantil aprendem matemática a partir das experiências proporcionadas com o meio, utilizando se recursos próprios para resolver problemas cotidianos. Seus conhecimentos numéricos decorrem do contato e da utilização desses conhecimentos em problemas cotidianos, no ambiente familiar, em brincadeiras e nas informações transmitidas pelo meio de comunicação. A criança utiliza de materiais concretos na construção do raciocínio matemático, servindo de grande apoio na construção do conhecimento do número. Para esta construção, é importante deixá-la

expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, a fim de construir suas reflexões matemáticas.

Deve-se permitir que as crianças reconheçam o sentido da matemática a partir da ação exercida com os objetos, com o meio e com outras pessoas, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático. O professor deve pensar em sua prática pedagógica de modo amplo e intencional, visando a construção do raciocínio da criança e levando em conta os erros que elas podem cometer, estes que são possíveis e até necessários.

Segundo Kamii (1982), apud BARRETO (2012), o “erro” cometido pela criança indica que ela esta usando sua inteligência a seu modo, sendo um reflexo do seu pensamento. Ao professor compete descobrir como a criança cometeu o erro, podendo corrigir seu processo de pensamento, e não sua resposta.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traz que os conteúdos das atividades relacionadas à Linguagem Matemática estão organizados em três áreas, sendo elas, “Números e sistema de numeração”, “Grandezas e medidas” e “Espaço e forma”.

EXPRESSÃO CORPORAL

Na Educação Infantil há um vasto repertório de movimentos, jogos e brincadeiras que se manifestam por meio da linguagem corporal e da expressividade.

Reconhecendo a expressão corporal como linguagem, podemos defender a ideia de que a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a ser trabalhada na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, as danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a).

É importante destacar que não consideramos a expressão corporal das crianças uma “propriedade” da educação física e, embora seja a sua especificidade, deve ser focalizada em vários momentos do cotidiano escolar, tendo a dimensão lúdica como princípio a ser seguido. Tomá-la como “propriedade” da educação física, seguramente reforça velhas dicotomias da nossa tradição racionalista ocidental.

Enfatizando a brincadeira, as interações e as diferentes linguagens como eixos do trabalho pedagógico na educação infantil, Sayão (2002) afirma que:

> Podemos planejar situações que levem as crianças a brincar, a interagir e a manifestar-se através de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças,

> que não podem ficar limitadas a um segundo plano. Em nossa cultura, a escrita tem ocupado um espaço considerável nas intervenções educativas em detrimento de outras linguagens que também são manifestações humanas. Descobrir junto com as crianças essas "outras" linguagens é um desafio a ser superado". (SAYÃO, 2002, p. 61).

Durante todo o desenvolvimento do ser humano o movimento faz parte da sua existência. A partir do primeiro ano de vida, as possibilidades de movimento se intensificam como recurso de exploração, já no período pré-escolar o movimento está inserido no contexto da brincadeira e das expressões corporais e artísticas, desempenhando um papel decisivo ao dar sentido às ações das crianças.

O movimento não está apenas ligado aos deslocamentos, ele não é apenas uma função cinética, mas também expressiva, e tem importância na afetividade e na cognição, isto é, as experiências sensoriais e motoras vividas na infância desempenham um papel fundamental na formação do cérebro e das ideias que formam a ação do pensamento.

Os movimentos têm múltiplas funções. Ele é importante para a criança relacionar-se com o outro, comunicar-se e também explorar os espaços, situando-se nele, bem como em relação aos objetos e ao próprio corpo.

LINGUAGEM MUSICAL

A música no desenvolvimento infantil contribui para a integração da sensibilidade e da razão, colabora com a comunicação, expressão corporal e socialização, estimula a concentração e a memória, além de ser uma ótima forma para as crianças brincarem e se divertirem.

Se a criança é estimulada com música antes dos cinco anos, desenvolve a área frontal do cérebro de forma a ter melhor raciocínio lógico e abstrato. A música integra corpo e mente.

A música exerce um poder de sensibilizar a criança e isso faz com que ela se envolva na melodia e se concentre no que está ouvindo. Essa atenção ao som potencializa o poder de concentração e, se ainda, ela for capaz de cantar um trecho ou aprender a música por completo, é sinal de que ela consegue focar naquela tarefa.

Se a musicalização for acompanhada de aprendizado de algum instrumento, será ainda mais benéfica para desenvolver e aumentar a concentração.

Algumas áreas do cérebro que são ativadas com a musicalização na infância têm muito a ver com o processo educativo. Raciocínio e memória bem desenvolvidos são ferramentas importantes na escola e a música é capaz de desenvolver a percepção espacial e ativar a memória.

Sabemos que como o próprio nome diz, múltiplas linguagens, de forma que neste artigo contemplamos algumas delas, sendo praticamente impossível descrevermos todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em múltiplas linguagens é falar em possibilitar o desenvolvimento integral da criança. Através das múltiplas linguagens, a criança expressa, comunica, organiza, movimenta e imagina.

As crianças a todo o momento estão fazendo uso da linguagem, “tudo” é linguagem. Trabalhar as múltiplas linguagens na Educação Infantil significa contribuir nos aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais.

As múltiplas linguagens dizem respeito à motricidade infantil, à fala e à oralidade, à representação e à escrita, entre tantas outras presentes nas vivências infantis.

As situações de aprendizagens propostas na Educação Infantil quando voltadas à consideração das múltiplas linguagens se atém de forma efetiva às necessidades das crianças, pois elas são a base do desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, criam um “mundo” de encantamento, interações, sentimentos, possibilidades e aprendizagens. Acreditamos na educação de qualidade que tanto almejamos e que pode estar sendo ofertada às crianças que frequentam as escolas de Educação Infantil-creche e pré-escola.

O professor da educação infantil deve ter uma ação pedagógica que articule as múltiplas linguagens inerentes no processo de aquisição do conhecimento, colocando as mesmas em prática para atingir suas metas educativas. Este professor deve estabelecer regras, desde que estas dêem condições para que ele possa realizar um excelente trabalho com os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1-3.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices.**3ª Ed.. Scipione, 1993.

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?** Literatura Infantil e Prática Pedagógica. Petrópolis. RJ, Vozes, 1997.

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas SP. Alínea, 2006.

EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da 1ª infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLDSCHMIED, Elinor, JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade Filho. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

SANTOS, Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAQUEL APARECIDA DE OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Paulista - UNIP (2011); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2013); Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Conchas - FACON (2013); Professora de Ensino Fundamental I no CEU Pêra Marmelo da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância de se trabalhar Literatura com as crianças, visando não somente o conhecimento e a aquisição da linguagem e da escrita, mas como um agente de formação, que possa contribuir com o seu desenvolvimento e auxiliar efetivamente na compreensão de mundo. A literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. É função de a escola estimular no aluno, o gosto e o prazer pela leitura, que deve ser disponibilizada em sala de aula de maneira atraente, prazerosa e significativa, devendo estar desvinculada da obrigatoriedade.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Desenvolvimento; Compreensão; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história da educação infantil, muito tem se discutido sobre a importância da formação de leitores, mas pouco se tem feito no sentido de possibilitar professores e pais no que se refere desenvolver na criança o gosto pela leitura, considerando que o ato de ler não busca apenas à formação acadêmica da criança, mas a sua formação para a cidadania.

O livro tem o poder de desenvolver na criança leitora a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico, a sociabilidade e a imaginação; e leva a criança a aprender. É lendo que se aprende a ler, a escrever e a interpretar, formando assim um verdadeiro leitor, leitor do mundo que o rodeia. Portanto, destacamos a importância da literatura infantil para a educação da criança, além de buscarmos comprovar sua importância e necessidade para o aprendizado infantil, tendo em vista que é por meio da formação de leitores competentes que estaremos contribuindo para a construção de uma sociedade letrada e intelectualmente ativa, em que os saberes são devidamente valorizados.

Pretendemos abordar as dificuldades que o educador enfrenta na formação de um leitor eficiente, ou seja, os desafios vivenciados pelos professores em salas de aulas para incentivar nos alunos o gosto pela leitura.

Temos como objetivo dar suporte ao professor para que o mesmo possa incentivar o hábito de leitura entre os educandos da Educação infantil.

Os desafios do professor nos tempos atuais é entender o que é ensiná-la – é falar sobre ela, ser um leitor que sente prazer nessa prática, mediar textos e leitores.

CONCEITO DE LEITURA

Leitura é algo que surge no momento em que uma pessoa vê qualquer texto e dá sentido à linguagem gráfica que está nele contido.

De acordo com Kleiman (2004):

> "A leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto, já que ela não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto". (KLEIMAN 2004, p.03).

O ato de ler é uma prática social não somente porque é feita pela relação entre o texto e o leitor, e sim, por ambos estarem incorporados num certo instante sócio histórico que institui o sentido e a linguagem.

> Pode-se observar, assim, que ler é muito mais que um ato de posse de significado: é um processo de reconstrução e recriação de conceitos, e conforme Kleiman, o ato de ler "pressupõe a figura do autor presente no texto por meio de marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto". (KLEIMAN, 2004, p.80).

Segundo Soares (2000), leitura é:

Ato solitário é a interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros". (SOARES, 2000, p.18).

Há um pouco mais de cem anos, vem sendo feito pesquisas a respeito da leitura. Contudo, só a partir da década de 60 começaram os trabalhos foram voltados para a teoria do processo de leitura na forma de modelos mais claros. Sabemos que o Brasil está bastante atrasado em relação à leitura devido a questões culturais, que ao longo dos séculos vem evoluindo chegando ao que vemos hoje, mas ainda falta bastante para se atingir o ideal para uma sociedade culta.

CONTEXTUALIZANDO A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE LEITORES

Sabemos que está cada vez mais difícil despertar nas crianças o hábito da leitura, o prazer de ler, imaginar histórias e escrever, conseguindo externar aquilo que sentem suas impressões, suas opiniões, etc. Elas preferem estar à frente da TV, do vídeo game ou do computador, onde tudo já está pronto, muito bem elaborado, cheio de efeitos fantásticos. Porém, embora a tecnologia e a globalização tenham papéis importantes no desenvolvimento cultural, não podemos permitir que os livros e a literatura fiquem para a criança como algo chato, obrigatório, desestimulante. Trabalhar com a leitura deve ser prazeroso, interessante e criativo.

Segundo Antunes (2009) podemos dizer que a ação de ler corresponde ao processo de compreensão da realidade que cerca a pessoa, por meio da interpretação de diversas linguagens, como, por exemplo, nos sinais utilizados na comunicação com deficientes auditivos ou em uma charge.

Segundo Ferreiro (2001):

> A leitura e também a escrita se apresentam no cotidiano das pessoas antes da sua entrada na escola, por experiências que os pais e demais pessoas da família passam para seus filhos. Ambas acontecem na rotina de todo dia de cada pessoa, de maneiras diferenciadas, pois o entendimento é individual. Portanto, a leitura é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura. (FERREIRO, 2001, p.26).

Em um determinado tipo de leitura realizada por duas pessoas ou mais nunca será a mesma uma da outra, ou seja, cada indivíduo absorverá conhecimentos diferentes e fará uso da leitura segundo seu grau de percepção.

> "Ler não é fácil, assim como escrever também não o é, mas ambas são atividades fundamentais na formação de qualquer ser humano e tendem a ser compreendidas através da prática cotidiana".(DINORAH, 2005, p.22).

Portanto, a leitura não se faz apenas com a decodificação dos símbolos escritos, ela consiste também em ler-se a realidade do cotidiano.

Segundo Jolibert (2013), "a maioria dos modelos teóricos de aquisição de leitura e escrita divide esse processo em vários estágios ou fases". Esta afirmativa pode ser constatada na análise da obra de alguns teóricos, principalmente nos da década de 1980, como Marsh, et al., (1981), Frith (1985), Ferreiro e Teberosky (1985), Read, et al., (1986), entre outros, que realizaram suas pesquisas com base nos fundamentos da Psicologia Cognitiva.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL

O contato das crianças com o mundo letrado acontece muito cedo. Os ambientes são estimuladores, e não precisam frequentar escolas para ter acesso a leitura e escrita.

De acordo com Ferreiro (1987):

> "De certa maneira, a leitura oferece à criança, além da oportunidade de contato com o lúdico, o despertar da atenção, do raciocínio, da criatividade e permite à criança um contato autêntico com a escrita". (FERREIRO, 1987, p.31).

Segundo Dinorah (2005) as políticas de leitura vêm sendo discutidas nos diversos segmentos da educação, destacando-se a sua relevância para a aquisição do conhecimento, da cultura, do saber e da conscientização política, face aos desafios do mundo. Saber ler tornou-se, pois, condição indispensável para o acesso a qualquer área do conhecimento e, mais ainda, à própria vida do ser humano, uma vez que a leitura apresenta função utilitária e transformadora da sociedade.

Segundo pesquisas, a falta de leitura não se concentra somente na Educação Infantil, mas prossegue em todo o Ensino Fundamental, passa pelo Ensino Médio e, consequentemente, atinge o Ensino Superior. Desse modo, nem sempre é certo acreditarmos que o educando alcança a universidade assumindo práticas sistemáticas de leitura. Muito embora a questão da leitura esteja presente em todos os níveis educacionais, o Pedagogo deve buscar identificar as prováveis relações

entre as experiências de leitura no decorrer da formação discente.

Zilberman (2005) destaca que “a leitura está intimamente relacionada com o sucesso acadêmico do ser que aprende”. Essa afirmativa vem reforçar nossa ideia de que ler e escrever são ações que se completam, em que um não pode existir sem o outro. Ou seja: para escrever bem, o discente tem na leitura a ferramenta do conhecimento que precisará para redigir textos bem estruturados.

Portanto, o exercício de ler determina relações entre o texto que foi escrito e o conteúdo internalizado sistematicamente sob a forma de saberes; assim, a prática de escrever está intimamente ligada à experiência da leitura.

Quando abordamos aqui a problemática da importância da leitura na formação do discente, não estamos colocando a atividade de decodificar palavras e/ou frases para depois citá-las de modo ensaiado, mas compreender as produções literárias muito além das linhas, distinguindo seu sentido e apresentando opiniões e pensamentos próprios sobre os conteúdos que foram lidos.

Estudos em todo o mundo demonstram que a criança que lê e tem acesso a leitura desde cedo, principalmente se for acompanhada pelos pais, se beneficia em vários sentidos, como, por exemplo, aprende melhor, pronuncia melhor as palavras e se comunica melhor de um modo geral.

Neste sentido, Freire (2006) completa: “Por meio da leitura, a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores”.

De acordo com Jolibert (2013):

> A leitura frequente ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita. A proximidade com o mundo da escrita, por sua vez, facilita a alfabetização e ajuda em todas as disciplinas. (JOLIBERT, 2013, p.1)

Ler também é importante porque ajuda a fixar a grafia correta das palavras.

É por isso que afirmamos que quem é habituado a ler desde pequeno, irá se tornar muito mais preparado para os estudos, para a carreira profissional e, consequentemente, para a vida. Em outras palavras, o contato com os livros pode modificar o futuro de uma criança.

Em uma de suas obras, Ferreiro (1987) lista algumas contribuições que a leitura realiza para o processo de desenvolvimento da inteligência infantil e do aprendizado escolar das crianças, como:

Amplia o nosso conhecimento geral: além de ser envolvente, a leitura expande nossas referências e nossa capacidade de comunicação.

Aumenta o vocabulário: graças aos livros, descobrimos novas palavras e novos usos para as que já conhecemos.

Desenvolve o repertório: ler é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. É uma forma de ter acesso às informações e, com elas, buscar melhorias para você e para o mundo.

Emociona e causa impacto: quem já se sentiu triste (ou feliz) ao fim de um romance sabe o poder que um bom livro tem.

Estimula a criatividade: ler é fundamental para soltar a imaginação. Por meio dos livros, criamos lugares, personagens, histórias, etc.;

Facilita a escrita: ler é um hábito que se reflete no domínio da escrita. Ou seja, quem lê mais escreve melhor.

Liga o senso crítico na tomada: livros, inclusive os romances, nos ajudam a entender o mundo e nós mesmos.

Segundo (Zilberman, 2005):

> Durante a leitura descobrimos um mundo novo, cheio de coisas desconhecidas. O hábito de ler deve ser estimulado na infância, para que o indivíduo aprenda desde pequeno que ler é algo importante e prazeroso, assim ele será um adulto culto, dinâmico e perspicaz. Saber ler e compreender o que os outros dizem nos difere dos animais irracionais, pois comer, beber e dormir até eles sabem; é a leitura, no entanto, que proporciona a capacidade de interpretação (ZILBERMAN, 2005, p. 30).

Portanto, a leitura deve tornar-se um exercício diário na Educação Infantil. O educador dessa modalidade de ensino precisa incentivar o desenvolvimento dos hábitos de leitura antes mesmo da turma aprender a ler formalmente. Isso pode ser conseguido por meio da solicitação para que as crianças folheiem os livros, observando os textos e as imagens.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

A leitura no primeiro período da infância é muito valiosa para a formação da criança. Da mesma forma como também ouvir historinhas desde pequeno é o começo da aprendizagem para tornar-se um leitor capaz de entender o mundo por meio da leitura e, assim, a criança cresce com os recursos necessários para o desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluindo as oportunidades de leitura e interpretação de todas as formas possíveis de leitura.

A prática frequente de ler faz com que o pequeno aluno conheça um mundo às vezes muito distante do nosso, como conhecer muitas e diferentes culturas, vários mundos, novos e desconhecidos horizontes; enfim, a leitura conduz a criança a variados conhecimentos. Como afirma Dinorah (2005), “a leitura não é somente ir identificando as palavras, mas muito, além disso, é saber interpretar e acima de tudo compreender o que está sendo lido”.

Também não podemos nos esquecer do fato de que uma simples leitura oferece a ampliação de diversos saberes e que, quando se domina a prática da leitura, se consegue comunicar-se muito melhor com as pessoas e com o mundo em que estamos inseridos.

Para Freire (2006):

> A leitura é um recurso humano, um objeto cultural com várias especificidades, e por meio dela, as pessoas podem e têm a oportunidade de acessar novas, variadas e complexas formas construtivas. Saber entender todas as palavras, o que elas querem nos dizer, compreender uma leitura, escrever corretamente, a leitura, certamente é uma excelente forma de conhecimento, que enriquece a todas as pessoas culturalmente, e sendo assim ler é fundamental para todos nós.(FREIRE, 2006,p.33).

Por isso, é preciso que o profissional da Pedagogia introduza na escola algumas práticas leitoras como, por exemplo, sugerir que o professor leia na companhia dos seus alunos, pois com a constância dessa atitude os discentes perceberão como é prazeroso ler, além do fato de que esse procedimento irá aproximar ainda mais o aluno do professor, ocasionando um fato positivo para esta relação. Realizar visitas frequentes à biblioteca escolar também é uma ótima sugestão para se trabalhar com a leitura. Enfim, o Pedagogo deve conscientizar os professores da importância de se incutir nas crianças o hábito da leitura, pois esta facilitará o processo de aprendizagem e mais tarde, quando essas estiverem maiores, saberão valorizar uma boa leitura e como esta pode ser uma fonte valiosa de prazer.

De acordo com Jolibert (2013), “a leitura tem ainda grande influência na forma de encarar a vida, pois com ela a criança exercita a realidade por meio da fantasia, contos, fábulas, poesias, cantigas e poemas”.

Completando este raciocínio, encontramos em Bamberg (2008):

> É na infância que as crianças têm a melhor oportunidade para ter acesso a leituras sem sensacionalismo, como as que nós adultos encontramos nas bancas de jornal e revistas. É nesta fase que elas melhor a absorvem, tirando partido do seu grande conteúdo imaginativo que as ajuda não só na interiorização das palavras e das letras, mas também no seu processo de crescimento interior, respeitando as diferenças e as vivências de cada um, muitas vezes relatadas nos livros. (BAMBERG, 2008, p.29).

É por esse motivo que dizemos que vale a pena incentivar o hábito da leitura, pois ela ativa a criatividade, melhora a habilidade de escrever e ainda contribui para que o aluno se torne um adulto com mais conhecimentos diferenciados.

Segundo Kleiman e Morais (1999), “desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira”.

Segundo Freire (2006), apenas quem sabe a importância da leitura na vida de uma pessoa, quem conhece o poder que uma história bem contada, quem sabe o prazer que uma história bem contada pode proporcionar, pode afirmar que não existe no mundo uma tecnologia que substitua o prazer de sentir as páginas de um livro e encontrar nelas um universo repleto de fascínio.

> Quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade dela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma, por meio da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexivo, extremamente relevante à sua formação cognitiva. (FERREIRO, 1987, p. 46).

No entanto, sabemos que a leitura realizada em muitas escolas, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, é abordada como algo totalmente sem interação, em que o discente é colocado numa postura de leitura silenciosa, de cópias e não possui a chance de apresentar sua opinião, enquanto a que predomina na sala é a concepção do professor, que se esquece de que este aluno também tem sua história e sua opinião sobre tudo àquilo que percebe no mundo.

O professor precisa experimentar o prazer que se deve ter em abandonar as técnicas mecânicas e o hábito que se tem de memorizar normas, sem saber, ao menos, qual é a postura verdadeira que se deve tomar diante do trabalho com leitura numa sala de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é fundamental em qualquer idade, pois a leitura é fonte de conhecimento, mantém o leitor informado e atualizado dos acontecimentos e, quando se trata da Educação Infantil, a leitura de contos é importante para que a criança trabalhe a sua imaginação, sua criatividade, relacionando as histórias que ouvem, com o seu dia a dia.

A leitura na educação infantil ajuda a formar bons leitores. As práticas de ensino devem ser usadas de forma correta e dinâmica, de forma que os alunos se sintam em um ambiente aconchegante e que os livros sejam separados de acordo os interesses pertinentes a cada faixa etária. Ao descobrir o prazer e o gosto da leitura, o estudante

torna-se, um cidadão crítico e curioso quer ir mais longe e explorar o mundo da leitura. Outro ponto importante é que a relação professor-escola-família, que se bem estruturada ajuda a tornar a prática docente melhor para seus usuários.

O professor deve selecionar diferentes tipos de textos, literários ou não, que projetam a vida contemporânea do local onde os alunos estão inseridos, bem como de outros lugares e tempos, os diversos pontos de vista, estimulando discussões, reflexões e confrontos entre os alunos. O papel do professor é de mediador, por esta razão deve estar capacitado e preparado para provocar em sala de aula, a partir de leituras diversificadas, discussões que conduzam os alunos ao estabelecimento de elos com outras realidades, permitindo assim, a efetivação do real sentido do que está sendo lido.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, W. de À. **Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil**. São Paulo: Global, 2009.

BAMBERG, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DALBEN, A. I. L. de F. (Coord.). **Educação Infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: GAME/Fae/UFMG, 2002.

DINORAH, M. **O livro infantil e a formação do leitor**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales, 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Os Processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Disponível em:<http://www.tvebrasil.com.br/aloescola> Acesso: 20 ago.2022.

KLEIMAN, A.; MORAIS, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

PEREIRA, K. **Crianças escrevendo e crianças lendo**. Tradução de Elisandro Correa. Nova York/ Brasil: Blackwell, 2004.

RAMIRES, A. M. J. A **importância da leitura para a formação de alunos críticos**. Disponível em:<http://www.administradores.com.br/artigos/23669/> Acesso em: 20 ago.2022.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 2005.

_____. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2008.

A CIDADE EDUCADORA: CONCEITO E FUNDAMENTAÇÃO

RITA DE CASSIA PEREIRA DE OLIVEIRA
Especialização em Educação Especial e Educação Infantil pela Faculdade Conectada, Faconnect, conclusão em junho de 2022; Especialização em Educação a Distância Pela Universidade Paulista UNIP, conclusão em setembro de 2020; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do município de São Paulo.

RESUMO

Essa pesquisa abordará um tema muito relevante para a Educação, o "Movimento Cidade Educadora". Este conceito de práticas educacionais ganhou força no início da década de 90 através do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que aconteceu em Barcelona, na Espanha. Nesta reunião um grupo de cidades fizeram um pacto que inclui um conjunto temático que aborda o desenvolvimento educacional de seus habitantes seguindo orientações administrativas que se encontram relacionadas na Carta das Cidades Educadoras, que teve a sua versão final aprovada no III Congresso Internacional, na Itália, em 1994. Atualmente a Carta das Cidades Educadoras ainda é um referencial importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que contempla cerca de 470 cidades entre 40 países que integram o acordo.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade Educadora; Princípios norteadores; Carta de 2020.

INTRODUÇÃO

O Movimento Cidade Educadora entende a educação como um aspecto norteador das políticas públicas de uma cidade, e a educação como um processo constante e integrador que deve garantir a todos cidadãos condições de igualdade potencializando a valorização da diversidade da vida na cidade e sua intenção educativa através dos diferentes aspectos da sua organização e planejamento.

A participação nos processos de decisão quanto a ocupação dos espaços e equipamentos públicos, sobre o meio ambiente, atrações culturais, e aspectos tecnológicos, bem como as perspectivas dos direitos humanos.

Hoje 15 municípios compreendem a chamada Rede Brasileira de Cidades Educadoras, são elas: Belo Horizonte (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Caxias do Sul (RS), Itapetininga (SP), Jequié (BA), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP), São Pedro (SP), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

O Conceito de Cidade Educadora vem ganhando força no Brasil, através da criação do programa federal Mais Educação, em 2007, onde foi implantado a educação integral em cerca de 60 mil escolas pública por meio do aumento da jornada escolar e da oferta de qualificação por meio de oportunidades de aprendizagens diferenciadas como projetos diversificados.

A aprovação dessas políticas públicas, tem aumentado a demanda por novas práticas docentes nos municípios e estados, requerendo ações que recriem a relação entre escolas e cidade. Ao atingida a meta estabelecida pelo PNE que estima que o Brasil deverá ofertar 25% das matrículas da rede pública de ensino para a educação integral na próxima década deve promover importantes mudanças na forma como a sociedade enxerga educação.

Viver em a uma cidade educadora deve ser uma importante garantia que regem os princípios de princípios de igualdade entre todos os cidadãos promovendo a igualdade social, essas ações são de responsabilidade dos governos locais quanto ao desenvolvimento das habilidades educativas que a cidade pode oferecer, somando aos seus projetos político os princípios que regem o projeto cidades educadoras.

PRINCIPAIS CONCEITOS DA CIDADE EDUCADORA

Atualmente a cidade, seja ela grande ou pequena, oferece inúmeras possibilidades que proporcionam atividades educadora, as cidades possuem características relevantes para uma formação cidadã integral. A cidade educadora é uma cidade com personalidade que integra o sistema educacional de forma ativa e fornece meios para que seus habitante se desenvolva de forma plena, tornando-se de certa forma interdependente do território do qual faz parte.

Por tanto, trata-se de uma cidade que está aberta e, mantém relações com o que está em seu entorno, outras cidades do seu território com características próximas as de outros países com a intenção de aprender sempre, adquirindo experiências e, assim, aplicá-las a vida dos seus territórios.

A cidade educadora é um sistema estruturado e em constante evolução e pode apresentar-se de diferentes formas, porém sempre dará prioridade a eventos que envolvam cultura e educação a fim de promover a constante evolução de sua população.

A cidade tornar-se educadora quando possa a exercer funções que vão além das ações tradicionais e assume postura educadora, isto é, quando passa a intencionalmente responsabilizar-se em promover a educação de forma ampla e completa.

> A conversa sobre o papel do território na formação do estudante tem direcionado a construção de políticas públicas que abordam as cidades que aderiram ao projeto como Território Educativo, abrange esse cenário o Plano Nacional de Educação (PNE), onde estima-se que 50% das escolas brasileiras oferecerão educação integral até meados de 2024. (PADILHA 2004, p.56)

As cidades cumprem um elevado grau de complexidade participativo na sociedade atual e demanda o enfrentamento da execução de suas responsabilidades, compromissos e transparência pública assim, garante-se ao cidadão o poder e dever de se redescobrir nos seus espaços de direito redescobrindo novas formas de interação social urbana.

> O processo de mudança social ao qual está inserido o cotidiano das sociedades atuais demarcam o momento em que se encontram as políticas públicas de educação, em um momento voltado a profundas mudanças e reflexões. Neste sentido, as cidades são responsáveis, como entidades organizadoras a promover o bem estar e desenvolvimento integral dos cidadãos que nela residem. (Adolfo Pérez Esquível. 1988, p.78)

A partir dessa intenção nota-se que está permeado o bem estar social, formando-se a partir de várias alternativas para o desenvolvimento de um Estado de constante promoção social e que nasce no contexto da administração pública.

> Atualizar-se é sinônimo de adotar os componentes que fazem de uma determinada fração do território o lócus de atividades de produção e de troca de alto nível e, por isso, consideradas mundiais. Esses lugares são espaços hegemônicos, onde se instalam as forças que regulam a ação em outros lugares. (SANTOS, p.32)

Outro importante aspecto de intencionalidade notória refletida nessa lógica está a administração pública local que deve responsabilizar-se como princípio e fundamento por um amplo e horizontal cumprimento das metas relacionadas à Cidade Educadoras.

> A temática educação ao Longo da Vida não é nova. Com efeito, em 1972 a Unesco inaugurava a reflexão sobre a mesma, havendo publicado um relatório de sua Comissão Internacional para o desenvolvimento da educação, então presidida pelo ex-Primeiro Ministro e ex-Ministro da Educação da França, senhor Edgar Faure, e que foi intitulado Aprender a ser. No ano seguinte, em 1973, foi a vez de a Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento, por intermédio do Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação, publicar relatório que apontava na mesma direção precisamente intitulado educação contínua – uma estratégia para a aprendizagem ao longo da vida. O que chama a atenção, conforme as palavras do estudioso contemporâneo, Prof. Peter, da Universidade de Göttingen, na Alemanha, é o consenso político global que se fecha, no final do século XX, em torno do conceito de educação ao longo da vida. Esse recente despertar que faz da necessidade de aprendizagem ao longo da vida um consenso mundial não é desprovido de significado e de consequências práticas para os educadores e os gestores das políticas de educação no Brasil. (BIBLIOTECA DIGITAL.CAMARA DOS DEPUTADOS)

O Ministério da Educação (MEC) ressalta que é defensável a tese de que a cidade é educadora quando se encontra no tempo e no espaço a prioridade do interesse da comunidade local, independente da matéria ter sido atribuída à norma ou a legislação. O conceito de Cidade Educadora Integra a oferta de atividades sociais e culturais com a intenção de aprimorar a capacidade educativa tanto no campo da formalidade, quanto no da informalidade, visando exclusivamente os objetivo comum de trabalhar em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, através da participação ativa no uso da própria cidade e de acordo com a carta aprovada das Cidades Educadoras.

Para o MEC, Cidade Educadora é:

- Ter a escola como espaço comunitário,
- Ver a cidade como grande espaço educador,
- Desenvolver-se na cidade, pela cidade e com as pessoas,
- Valorizar o aprendizado através das experiencias locais

Formar valores.

O Ministério da Educação destaca ainda que, os princípios das Cidades Educadoras emergem o direito a uma cidade comprometida com a mudança pela educação e volta-se ao serviço das pessoas. Assim, destaca-se os aspectos a seguir

A promoção do equilíbrio e harmonia sobre diversidade, garantindo a integração de todos. Este princípios torna-se conhecidos no Brasil porque se configuraram indispensáveis à vivência e ordem urbana.

Para a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), Cidade Educadora é uma organização onde os membros são cidades empenhadas em elaborar e cumprir, metas e projetos com a intenção de melhorar a vida dos cidadãos que nelas vivem.

> Barcelona estava, por muitas razões, bem situada para realizar um projeto ambicioso e rigoroso para converter a educação em um dos eixos estratégicos do desenvolvimento da cidade. Por um lado, a cidade é depositária de uma grande tradição educativa que a fez ser reconhecida em muitos momentos da história como um referencial educativo no plano nacional e internacional; e, por outro, Barcelona, nos últimos anos soube construir um modelo equilibrado entre crescimento econômico, transformação urbanística e bem-estar, coesão social e participação cidadã. E isso, em parte, foi possível por sua capacidade de projetar o futuro a partir de uma análise rigorosa da realidade...(Gómez-Granell e Vila, 2003, p. 44.)

As Cidades Educadoras tiveram iniciaram-se como projeto, na década de 90, quando aconteceu o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, onde um grupo de cidades representadas através de órgãos de poder, entenderam a importância de pôr em prática um conjunto de projetos e atividades voltados à melhoraria da qualidade de vida de seus habitantes.

Em 1994, este tratado consolidou-se como Associação Internacional, de forma oficial criada no 3° Congresso das Cidades Educadoras, que aconteceu em Bolonha na Itália.

> "...é aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, Shopping, e as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida." (Cabezudo, 2004, p 2):

Atualmente as cidades brasileiras membros da AICE são, Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Montes Claros, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba. As Cidades portuguesas membros da AICE são: Águeda, Albufeira, Almada, Amadora, Azambuja, Barreiro, Braga, Câmara de Lobos, Cascais, Chaves, Esposende, Évora, Fafe, Grândola, Guarda, Leiria, Lisboa, Loures, Miranda do Corvo, Moura, Odivelas, Oliveira de Azeméis, Porto, Paredes, Paços de Ferreira, Palmela, Pombal, Portimão, Rio Maior, Sacavém, Santa Maria da Feira, Santarém, Santo Tirso, São João da Madeira, Sesimbra, Sever do Vouga, Silves, Sintra, Torres Novas, Torres Vedras, Trofa, Vila Franca de Xira, Vila Nova de Famalicão, Vila Real6.

> Todos os seres humanos são, pela sua natureza, igualmente livres e independentes, e possuem certos direitos inatos, dos quais, ao entrarem no estado de sociedade não podem, por nenhum tipo de pacto, privar ou despojar sua posteridade; nomeadamente, a fruição da vida e da liberdade, com os meios de adquirir e possuir a propriedade de bens, bem como de procurar e obter a felicidade e a segurança. (DECLARAÇÃO DE DIREITOS DE VIRGÍNIA, 1776, 78).

A Associação Internacional de Cidades Educadoras vem ampliando a adesão de cada vez maior de cidades que, independentemente de onde esteja localizada, compartilham os princípios contidos na Carta de Cidades Educadoras, trata-se de um conjunto de objetivos estabelecidos e que colaboram entre si. O andamento adequado da associação está garantido sob três órgãos constitutivos: a Assembleia Geral, o Comitê Executivo e o Secretariado

OS OBJETIVOS

Foram Instituídos os seguintes objetivos pela AIC:

• Promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras

• Impulsionar colaborações e ações concretas entre as cidade

• Participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns

• Aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e promover a sua concretização

• Influenciar no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras

• Dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais.

A ESTRUTURA

> O Estatuto da Cidade determina nos artigos 43, 44 e 45 que os debates sobre a política urbana devem ocorrer sob a forma de uma gestão democrática das cidades, onde o Poder Público passa a incluir a sociedade civil no palco dessas discussões. Neste sentido, o Estado da Cidade vem atender à orientação constitucional de Estado Democrático de Direito, que valoriza não só a democracia representativa, como também a democracia participativa. (SANTOS, 1985, p.70)

A estrutura da AICE é composta da seguinte maneira:

A Assembleia Geral: Trata-se do mais importante órgão de decisão e é formado por todas as cidades associadas.

O Comitê Executivo: Formado por onze cidades escolhidas em Assembleia geral, cumpre o papel diretivo da associação, por um mandato de quatro anos renováveis, hoje, as cidades que compõe o Comitê executivo são: Adelaide, Barcelona (Presidência e secretariado), Budapeste, Genova, Lisboa, Lomé, Porto Alegre, Rennes (Tesouraria), Rosário (Vice-Presidência) Tampere e Turim.

O Secretariado : É responsável pela gestão diária da AICE, e do cumprimento do programa de atuação estabelecido pelo Comitê Executivo.

Dessa forma, entende-se que o Conceito de Cidade Educadora permeia a oferta de atividades sociais e culturais para promover capacitação educacional sob os aspectos formal e informal. A expressão Cidade Educadora cresceu e popularizou-se a partir do Relatório de Edgard Faure, que propõe uma mudanças no conceito de educação, tornando a cidade um amplo espaço de crescimento social.

> Mais que uma categoria científica é uma ideia que incorpora conteúdos à vez descritivos e desiderativos, projetivos e utópicos e que serve ainda de lema ou slogan sensibilizador ou meramente retórico. Perspectivada do lado da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal. (Machado 2003, p.32)

Para Machado (2003) apesar da diversidade de expressões com que a cidade educadora se apresenta, destaca-se neste conceito a centralização da cidade em si, seja na oferta de programas e serviços sociais, culturais e educativos, ou no apoio às iniciativas da sociedade neste sentido.

> Em outras palavras, relativamente ao significado, pressupõe-se a comunidade de comunicação real, enquanto a relação à validade, pressupõe a ideal. Ademais, a comunidade de comunicação real mostra o presente, e a ideal somente aponta para o futuro. (Idem. p. 206-207)

Visando o estabelecimento de políticas locais que de fato implemente um projeto educativo para a cidade. Assim, para as cidades são estabelecidas as responsabilidades e compromissos determinados com o objetivo de emergir a realização de propostas educativa da cidade, então, a cidade assume diferentes aspectos com oferta de papéis tematizados em relação a seus habitantes, o território e a política local.

CIDADE EDUCADORA, EDUCAÇÃO PARA TODOS

> Mais que uma categoria científica é uma ideia que incorpora conteúdos à vez descritivos e desiderativos, projetivos e utópicos e que serve ainda de lema ou slogan sensibilizador ou meramente retórico. Perspectivada do lado da ação interventora na cidade, a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal. Machado (MACHADO 2003, p.67)

O conceito de cidades educadoras vem para promover a educação inclusiva e para todos, além de através da educação promover a melhoria na qualidade devida de todos os cidadãos, é importante ter em mente também que todos os alunos devem ser contemplados com a utilização dos recursos e metodologias educacionais inovadoras e que mudem o conceito de tradicional de educação.

> Jaume Trilla diz que “se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade – isto é, a sua capacidade ou potência educativa –, deveriam tomar-se como indicadores não só a quantidade e qualidade das escolas que contém, mas também os resto das instituições e meios que geram formação, e, sobretudo, deveriam analisar-se como interatuam e são capazes de harmonizar-se todos estes agentes” (TRILLA1993, p.181)

Essa perspectiva deve levar em consideração os alunos público-alvo da educação especial também a fim de garantir que nenhum cidadão seja excluído do processo de educação. Pensar

em estratégias para que todo aluno seja de fato incluídos em todos os aspectos que contemplam o processo de ensino e aprendizagem, essa é a única forma de garantir equidade.

> "A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assume a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens". 12 (Carta Cidades Educadoras)

A utilização de diferentes ferramentas tecnológicas no contexto da sala de aula, já era de forma mais amplamente utilizadas em redes particulares de ensino, a escola pública não dispunha de acesso a tais recursos, ao menos não de modo que atendesse a demanda de todos os alunos das redes públicas despertando a necessidade de uma profunda readaptação do cotidiano das pessoas.

> Encontra-se subjacente a esta concepção "relacional" a filosofia da Cidade Educadora: uma cidade educadora que definimos como enquadramento teórico de referência para o arranque de uma ação orientada a entender o território como espaço educativo. Segundo Trilla Bernet (1990), a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente. (TRILLA 1990, p.89)

Com a nova realidade vigente, temos agora o desafio de levar a tecnologia até os alunos e oferecer meios para que professores e alunos pudessem utilizar as ferramentas tecnológicas que aos poucos passou a fazer parte de suas rotinas.

Mesmo com a ampliação do acesso a recursos tecnológicos, é indispensável que as redes de ensino promovam capacitação para que os professores possam utilizar os recursos disponíveis de forma eficiente e assim possam contribuir para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para seguir aprendendo com recursos que vão além na lousa, do giz e dos livros didáticos.

AS MUDANÇAS NA PERSPECTIVA ESCOLAR. ADAPTANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA INCLUSÃO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS

Para que a implementação dos conceito que envolvem a projeto Cidades educadoras seja efetivamente aplicados e os objetivos alcançados as mudanças devem começas pelo Projeto Político Pedagógico permeiam a contextualização do atual cenário das políticas educacionais e mostram as condições socioeconômicas e culturais do país. Desse modo, falar sobre a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos é pensar sobre a escola e suas atribuições na sociedade atual.

> O projeto pedagógico é, portanto, o veículo do planejamento e a principal ferramenta da gestão. Nesse são definidos, organizados, normatizados e acompanhados os processos de aprendizagem e participação, individual e coletiva, no espaço escolar (Eyng 2002, p. 6).

Sob esta visão, é importante ressaltar que os discursos que permeiam o processo de construção e implementação do PPP estão ligados aos processos normativos postos nas leis e diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) e nas legislações Estaduais e Municipais dentro dos programas pertinentes a cada esfera. Santiago (2008) afirma que:

> "(...) na sua essencialidade um projeto político pedagógico opera com relações de conhecimento e de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas educacionais." (SANTIAGO2008, p. 142).

Assim se pode afirmar que o PPP está em um campo que pode ser influenciado por decisões políticas, que deliberam normas e diretrizes, mas que, ao serem elaborados, não deixam de ser reconstruídos e implementados a partir da realidade dos espaços escolares e das características socioeconômicas do local em questão.

> É importante gizar que a concepção de poder social sob a qual Montesquieu elaborou o Espírito das Leis foi drasticamente alterada. Nas democracias modernas, todo poder emana do povo e em seu nome será exercido, como proclama o parágrafo único, do art. 1º, da nossa Constituição da República. Não mais se admite, a não ser de modo formal, poder inato dos soberanos ou dos nobres; nem interesses legítimos que sejam titulados por uma classe isolada de atores políticos, constitucionalmente investidos em suas funções, independentemente dos interesses de todo o corpo político. Até mesmo os juízes exercem seu poder em nome do povo e em prol dos ideais inscritos na Constituição. Nesse aspecto, não faz sentido falar em neutralidade do Poder Judiciário. O Judiciário, ao contrário, deve submeter-se aos ideais democráticos e admitir uma maior participação popular no processo judicial, de modo a possibilitar o controle dos demais poderes como expressão mesma do poder do povo. (JORGE NETO, 2009, p. 68.)

A Constituição de 1988 contextualiza o início de um processo de discussões acerca da gestão democrática nas instituições escolares. No capítulo voltado à educação, no artigo 206, incisos III e VI, temos um dos principais norteadores do sistema de ensino, a gestão democrática dos sistemas de ensino público, a igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrão de qualidade. Assim é proposto às escolas mudanças nas formas de gerir o processo referente a tomadas de decisões.

> Promover a interculturalidade, assumindo funções de organização e articulação no que se refere aos projetos sociais e às ações de interesse local, contribuindo para articular as políticas públicas e os movimentos sociais organizados, no âmbito das prefeituras, a favor dos interesses que emergem da comunidade. Nessa perspectiva torna-se um polo mobilizador e reorganizador das relações, auxiliando no desenvolvimento da identidade local. (FREIRE 1987 p.68)

Através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), a gestão democrática da escola é regulamentada, e passa a organização do espaço para o trabalho pedagógico, bem como a participação dos educadores neste processo, e ainda integração entre a escola e a comunidade em que a instituição está inserida.

> Estes conjuntos de circunstâncias podem ser conceituados como "campos de interação", para usar um termo fertilmente desenvolvido por Pierre Bourdieu. Os indivíduos se situam em diferentes posições dentro destes campos, dependendo do tipo e da quantidade de recursos disponíveis. Em alguns casos, estas posições, quando institucionalizadas, (...) podem ser vistas como determinados conjuntos de regras, recursos e relações com certo grau de durabilidade no tempo e alguma extensão no espaço, e que se mantêm unidas com o propósito de alcançar alguns objetivos globais. (THOMPSON 1998, p. 21)

A aplicação da gestão democrática das escolas públicas, que constam na LDB (9394/96) pontua um momento para a vigência dos PPPs. A partir de então o contexto, aconteceu o início das discussões acerca da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas públicas.

Na referida lei, o Projeto Político Pedagógico é citado como "proposta pedagógica" ou "projeto pedagógico da escola", nos artigos 12, 13 e 14, como nota-se no próximo parágrafo.

> Artigo 12 Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I) elaborar e executar sua proposta pedagógica.
>
> Artigo 13 □ Os docentes incumbir□se□ão de: I) participar da elaboração da proposta pedagógica; II) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
>
> Artigo 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. ("II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes." (BRASIL, 1996, p.43).

Neste senário político educacional o PPP ganha espaço e passa a nortear as ações desenvolvidas pela escola, favorecendo a gestão democrática e promovendo ações que envolve agora a participação da chamada comunidade escolar, composta pelos, docentes, equipe gestora, demais membros do corpo escolar e a comunidade. Sobre isso, Fonseca afirma que:

> É função da gestão escolar "responsabilizar-se não apenas pelo funcionamento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade do ensino" (FONSECA 2003, p. 306).

As propostas de descentralização da autonomia da escola foram postas em ação a partir da década de 1990, a partir de políticas públicas que ocorreram através dos programas Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa de Descentralização de Recursos Financeiros (PDRF) junto acordos entre o Banco Mundial e iniciativas junto ao governo Brasileiro.

> A partir destas negociações deu-se início aos programas Pró Qualidade e fundescola,o qual deu Origem ao Plano de Desenvolvimento da Escola, programa este que tem como foco "à modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola, mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico que se apoia na racionalização e na eficiência administrativa" (FONSECA 2003, p. 306).

A inserção desses programas no cenário educacional brasileiro tinha então o objetivo de favorecer a autônoma da escola, modernizando o modelo administrativo, essa modernização, marca o início da gestão democrática, onde a participação de todos os envolvidos no processo educacional inclusive a comunidade passam a ser mais participativos no processo de administração escolar.

> "A ausência de um efetivo sistema nacional de educação configura a forma fragmentada e desarticulada do projeto educacional ainda vigente no País". Assim, a sua criação passa, obrigatoriamente, pela regulamentação do regime de colaboração, que envolva as esferas de governo no atendimento à população em todas as etapas e modalidades de educação, em regime de corresponsabilidade, utilizando mecanismos democráticos, como as deliberações da comunidade escolar e local, bem como a participação dos/das profissionais da educação nos projetos político pedagógicos das instituições de ensino" (CONAE, 2010, p.22).

Assim o CONAE (Conselho Nacional de Educação) relata, em seu documento final, diretrizes e estratégias de ação para a efetivação do Sistema Nacional de Educação e um novo Plano Nacional de Educação.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

Os municípios que firmaram acordo no Congresso Internacional das Cidades Educadoras, estabelecido em Barcelona na década de 90, estabeleceu a Carta Inicial os princípios básicos pelos quais se deve conduzir os projetos educativo da cidade.

Entendeu-se que, o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser negligenciado e sim estimulando a desenvolver-se de forma linear e crescente. A Carta foi revisada no II Congresso Internacional em Bolonha, na Itália em 1994, no VIII Congresso em Génova na Itália em 2004 e em 2020, a fim de adaptar os seus objetivos aos recentes desafios e necessidades sociais de cada cidade.

OS PRINCÍPIOS ESTABELECIDOS NA CARTA DA CIDADE EDUCADORA

PRINCÍPIOS

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece, para que isso seja possível, devem ter-se se em conta todas as categorias, cada uma delas com as suas necessidades particulares.

Dever-se-á promover uma educação destinada a favorecer a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz internacional. Uma educação que permita evitar a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição económica ou noutros tipos de discriminação.

No planeamento e governo da cidade tomar-se-ão todas as medidas necessárias para eliminar os obstáculos (incluindo as barreiras físicas) que impeçam o exercício do direito da igualdade. Serão responsáveis por este empreendimento, para além da Administração Municipal, outros organismos da administração que nela intervêm. Os habitantes envolver-se-ão tanto pessoalmente como através dos vários tipos de associação a que pertençam.

2. Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade.

O papel da Administração Municipal é, por um lado, obter as disposições legislativas provenientes da administração Central e Regional e, por outro lado, estabelecer as políticas locais que se revelem possíveis; ao mesmo tempo estimulando a participação dos cidadãos no projeto coletivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea.

3. A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global. O exercício das competências em matéria educativa será levado a cabo dentro de um contexto mais amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes.

4. Para que a sua ação seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento direto da situação e das necessidades dos seus habitantes. Para este efeito promoverão a realização de estudos, que manterão atualizados e farão públicos, e formularão propostas concretas e de política geral que deles resultem.

5. No quadro das suas competências, o município deve conhecer - encorajando a inovação – o desenvolvimento da ação formativa que se realiza nos centros de ensino estruturado da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado. Deve ainda conhecer e promover iniciativas de educação não formal, nos aspectos do seu curriculum e objetivos que se refiram ao conhecimento real da cidade e à formação e informação dos seus habitantes - para uma cidadania responsável.

6. O município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma; nestes casos, o Município deverá, sem dirigismos, tentar empreender ações que deem lugar a uma justificação ou interpretação razoáveis.

Deverá também procurar estabelecer um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária para a descoberta. Proporcionará, assim, fóruns de debate incluindo o intercâmbio entre as cidades, para que os seus habitantes possam utilizar plenamente as mudanças geradas pelo mundo urbano.

7. A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá ter em conta o impacto delas.

8. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Neste sentido, deverá promover projetos destinados aos educadores em geral e divulgará as instruções necessárias a todas as pessoas em contacto com as crianças - quer se trate de particulares, funcionários ou empregados dos serviços públicos. O município também assegurará que estas instruções sejam assumidas pelos organismos de segurança e de proteção civil que de si dependam diretamente.

9. A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de atividades sociais. No âmbito específico da relação educação/trabalho é importante assinalar a estreita relação que deverá existir entre a planificação educativa e as necessidades do mercado de trabalho.

As cidades definirão estratégias de formarão que tenham em conta a procura social e colaborarão com as organizações de trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

10. A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas. Deverá prestar uma atenção especial aos indivíduos recém chegados, emigrados ou refugiados, têm direito a sentir com liberdade que aquela cidade é a sua.

11. As intervenções destinadas a corrigir as desigualdades podem assumir múltiplas formas, mas deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma concepção) global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos. Qualquer intervenção signi-

ficativa pressupõe a garantia, através duma responsabilidade específica, da coordenação entre as Administrações implicadas e os respectivos serviços.

12. A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar atuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação - materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural.

13. A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. Estabelecerá instrumentos úteis e linguagens adequadas para que os seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Certificar-se-á que a informação abranja os habitantes de todos os níveis e idades.

14. Se as circunstâncias o exigirem, as crianças disporão de locais de informação, e de auxílio, especializados, e, se necessário, de um conselheiro.

15. Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. Deste modo estará a fazer algo único que servirá de base a um diálogo fértil com os seus habitantes e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social.

16. A transformação e o crescimento de uma cidade deverão ser regidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituem claras referências do seu passado e da sua existênc

ia. O planeamento urbano deverá ter em conta o impacto deste no desenvolvimento de todos os indivíduos, a integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra a segregação de gerações, as quais têm muito a aprender mutuamente. O ordenamento do espaço físico urbano deverá realçar o reconhecimento das necessidades de recreio e de lazer e propiciar a abertura a outras cidades e à natureza, tendo em corda a interação entre elas e o resto do território.

17. A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural.

18. A cidade favorecerá a liberdade e a diversidade cultural. Acolherá tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. Contribuirá para corrigir as desigualdades que sujam na promoção cultural, resultantes de critérios exclusivamente comerciais.

19. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece. nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar.

20. Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios enunciados são o ponto de partida para o desenvolvimento do potencial educativo da cidade em todos os seus habitantes.

Esta Carta deverá, por consequência, ser completada nos aspectos não tratados nesta ocasião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa verificou-se que a concepção de Cidade Educadora vem para impulsionar as mudanças no cenário educacional. A ideia é tornar as cidades que aderiram ao pacto locais de amplamente educadores nos mais diversos aspectos, promovendo a educação para além dos muros da escola.

A ideia teve início na Europa em 1990 através do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que aconteceu em Barcelona, na Espanha, desde então diversas cidades pelo mundo vem aderindo ao programa a fim de promover em seus territórios mudanças que visam elevar a qualidade de vida de seus cidadãos e promover o crescimento cultural, educacional e consequentemente da qualidade de vida da população.

Atividades formais e informais podem fazer parte do programa, pois a intenção é justamente promover a troca de experiencias entre membros do pacto e até mesmo com cidades fora do programa, mas que fazem parte do entorno e que possa de alguma forma contribuir estabelecendo parcerias.

Atividades envolvendo ONGs, Associações e parcerias que oferecem ou promovam atividades educacionais e culturais são parceiros ideias para estabelecer e concretizar os objetivos do programa.

Os princípios que regulamentem o programa estão listados nas Carta das Cidades Educadoras que teve a sua última atualização em 2020, os aspectos nela contidos servem como parâmetro para todas as cidades que fazem parte do programa e é por ela que os membros do programa devem pautar suas metas.

Na Cidade Educadora o cidadão se constitui como sujeito ativo dentro do processo conduzindo sua própria evolução educacional, descobrindo a educação como um campo a ser explorado e que tem muito a oferecer, trazendo assim a educação como responsabilidade do Estado.

Por outro lado, se a Cidade Educadora tem a intenção de superar os preceitos conservadores, através de práticas e percursos relacionados a coletividade, porém enfrenta a de perto o problema do sistema conservador, a burocracia das prefeitura, das secretarias, e até mesmo a própria população resistente as mudanças de práticas individualistas que foram historicamente estabelecidas, esse aspecto é um dos maiores desafios para que a Cidade educadora cumpra seus objetivos de forma efetiva.

Assim é possível concluir que o movimento Cidade Educadora veio para modificar o conceito de educação na sociedade e promover uma revolução nas cidades que aderiram ao programa, porém ainda há muitos aspectos a serem superados para que o programa cumpra uma porcentagem cada vez maior de metas estabelecidas.

REFERÊNCIAS

Atelier: Cidades, Campos e Territórios. **Portugal: Universidade do Minho**, 2003. 12 Idem. 13 VILLAR, Maria Belén Caballo. Ob. cit. p. 20

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhares. **Gestão da educação: o município e à escola.** In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 147□176.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Decreto Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. **Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca**. http://bd.camara.gov.br. Acesso em 02 de set. de 2022.

CABEZUDO, A. **A cidade que educa**. Acesso em 20 de set. de 2022, disponível em www.uol.com.br Folhaonline – Sinapse. Disponível em: http: //www.edcities.org. Acesso em 05 de set. de 2022.

EYNG, A. M. **Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola, um desafio permanente**. Revista Educação em Movimento. v. 1, n. 1, p. 25-32. Curitiba, jan.-abr./2002b.

FONSECA, Marilia (org..). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola.** 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 141 – 173.

FONSECA, M. **A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado?** In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). As dimensões do Projeto Político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2001

FREIRE, PAULO. **Extensão ou Comunicação?** Op. cit. p. 68.

GÓME -GRANELL, C.G. e VILA, I. (org.), 2003. **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre, Artmed

JORGE NETO, Nagibe de Melo. **A Separação dos Poderes e as Questões Políticas. In: O controle jurisdicional das políticas públicas – concretizando a democracia e os direitos sociais fundamentais.** Bahia: Editora JusPODIVM – 2ª tiragem, 2009, p. 68.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. **Projeto Político Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma**. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro;

MACHADO, Joaquim. **Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação**.

MACHADO, Joaquim (2003b). **Agrupamento de estabelecimentos e articulação da educação básica. Comunicação no XI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Espaço Público e Gestão da Educação: desafios de um novo tempo/III Congresso Luso.**

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. **Educação com Qualidade Social – A experiência dos CEUs de São Paulo.** Instituto Paulo Freire. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Anderson Avelino de Oliveira. **Participação Popular no Planejamento Urbano e a efetividade do Direito à Cidade Sustentável: a contribuição de Philip Pettit e Jürgen Habermas.** Centro Universitário Newton.

SANTOS, Milton. T**écnica, Espaço, Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional.** Op. cit. p. 32

THOMPSON, John B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998, p. 21.

ATITUDE DOS PROFESSORES FRENTE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NA ZONA NORTE DE SÃO PAULO

ROBERT WAGNER MARANGONI ROCHA
Graduação em Educação Física pela Universidade Mackenzie(2006), Graduação em Pedagogia pela UNINOVE (2014); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Roberto Patrício.

RESUMO

O presente artigo pretende a partir da fundamentação traçada, analisar a atitude dos professores frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física das escolas localizadas na zona norte de São Paulo. Para tanto, recorreu-se a um questionário, que utilizou a escala do tipo Likert com 12 questões. Responderam ao mesmo 14 professores de educação física. Os resultados apontam que de modo geral os professores são otimistas em relação a inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Acreditam que a inclusão traz um benefício para seus alunos e que aceitação por parte dos outros alunos é benéfica para os mesmos. O que chama atenção é a falta de apoio e de barreiras enfrentados no dia a dia do trabalho com os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com Deficiência; Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação Física Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Com o avanço da legislação e as conquistas das pessoas com deficiência, hoje não se debate apenas a questão de incluí-los ou não, em todos os ambientes da sociedade, inclusive nas escolas regulares, mas sim em como realizar de fato essa inclusão. Assim Silva e Garcez (2016 p.75) diz:

> Tendo como referência o conceito de pessoa com deficiência elaborada na convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, feita pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 que diz “são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Para que possamos garantir a participação em igualdade de condições e realizar de fato a inclusão a devemos pensar que a educação inclusiva é falar da aprendizagem dentro da sala de aula onde deve ser vista como um todo e para todos, garantindo a aprendizagem, favorecendo a adaptação e valorizando as diferenças humanas. (SILVA E GARCEZ 2016 e CARVALHO 2011)

Diante deste contexto a educação física vem se ressignificando, ela abrange um extenso campo de ações com jogos, ginasticas, esportes, lutas e através desse movimento humano a educação física favorece o desenvolvimento físico, mental, social e emocional (BARBANTI2019).

Frente a educação física inclusiva é importante estabelecer atividades corporais que permitam e respeitem as diferenças e os limites corporais individuais, incentivando o desenvolvimento de ações motoras que levem a participação efetivas dos alunos com deficiência (FERREIRA, 2014). Essa tem como objetivo o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor não só dos estudantes com deficiência, mas de todos os estudantes. O convívio é um fator fundamental para que esse objetivo seja atingido (CONCEIÇÃO E MENDES, 2014).

Ao professor de educação física cabe especialmente auxiliar no desenvolvimento das capacidades motoras, muitas vezes desconhecidas pelo próprio aluno, de acordo com Lehnhard e Antunes (2019, p.3) " é importante que o professor esteja consciente de sua importância como um facilitador do rompimento de barreiras e promoção do acesso à educação de qualidade por seus alunos".

Esse artigo se baseia na concepção de educação física inclusiva considerando que todos os alunos participam das mesmas atividades propostas, tendo como princípio de planejamento e atitude, as especificidades dos alunos, e não na educação física adaptada (FERREIRA 2014).

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a atitude dos professores frente à inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação física e assim tenta revelar em que medida essas atitudes constituem ou não as barreiras no processo de inclusão dos alunos matriculados na rede estadual de ensino das escolas localizadas na região Norte da Cidade de São Paulo SP. Para tanto tem como objetivo principal analisar a atitude dos professores frente a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

O resultado dessa pesquisa pode evidenciar um caminho a fim de que novas propostas, formação e ações inclusivas possam ser desenvolvidas no meio escolar. Identificando as barreiras, as alternativas para superá-las de forma efetiva e talvez definitiva na construção de uma educação inclusiva que supera a questão da deficiência.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Garcez (2016) considera que a educação inclusiva ocorra a partir da observação de 5 princípios: 1) toda pessoa tem o direito de acesso à educação; 2) toda pessoa aprende; 3) O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; 4) O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos, 5) A educação inclusiva diz respeito a todos.

De acordo com Silva e Garcez (2016, p.102)

> (...) à educação inclusiva não é mais um objetivo a ser priorizado, nem diz respeito somente ao acesso (matrícula e presença). Ela é o próprio projeto e diz respeito ao direito de todos de participar e aprender em igualdade de condições. Por isso, exige a transformação da escola a partir do reconhecimento da diferença como um valor intrinsecamente humano e do direito de cada um ser como é.

Para que a educação seja inclusiva é necessário que a escola e os professores que nela atuam trabalhem para a concretização de ações inclusivas no processo de aprendizagem. Segundo Palla e De Castro (2004, p.26):

> Atitudes positivas de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência são necessárias para o sucesso de qualquer programa de onde estes estejam participantes. O professor de educação física é o principal facilitador no processo de ensino aprendizagem das habilidades motoras e esportivas de alunos com e sem deficiência em diferentes ambientes.

A Educação Física inclusiva tem preconizado outro significado de corpo. Prevalece, em suas atividades, contra a busca do individual, em prol de uma Educação Física mais coletiva. Nesta perspectiva, o corpo deixa de ter um entendimento mais focado em sua dimensão biológica e passa a valorizar as possibilidades de movimento e a convivência social (FERREIRA, 2014).

Para que as atitudes/ações inclusivas ocorram nas aulas, a lógica da história de educação física do esporte precisa ser ressignificadas através de práticas a partir de uma perspectiva inclusiva e que quebre com modelo de que as aulas de educação física focam em competição, formação de atletas e alto rendimento (MENDES, 2016).

Historicamente o esporte pensado para a pessoa com deficiência surgiu como forma de complemento a reabilitação dos soldados mutilados no período da 1ª Guerra Mundial. Tendo esse movimento ganhado novo olhar para além da reabilitação no final da 2ª Guerra Mundial como os jogos anuais promovidos pelo Stoke Mandeville Hospital, localizado em Alysburry idealizado pelo Dr. Ludwing Guttmann, que tratava esses pacientes (FERREIRA 2014; COSTA E SOUZA, 2004).

Com essa mudança no olhar para o esporte frente a pessoa com deficiência, cria-se as Paralimpíadas em 1960 e influencia a visão do olhar para o esporte no ambiente escolar. Como bem relata Conceição e Mendes (2014) os estudantes com deficiência não participavam das aulas de educação física. Eram muitas vezes, dispensados de disciplina. Para praticar atividades físicas, esses estudantes precisavam buscar alternativas em projetos específicos de educação física. Atualmente, a educação física escolar está evoluindo para uma visão inclusiva, que pressupõem o convívio e a participação de todos os estudantes nas mesmas atividades.

Nesse processo de constituição do fazer pedagógico, vivenciamos a educação física adaptada e estamos caminhando na construção de aulas de educação física inclusivas.

Ferreira (2014) considera que para entendermos o contexto da educação física voltada aos estudantes com deficiência, devemos partir de uma área do conhecimento chamada Educação Física Adaptada. Dentro dessa área, a práxis se divide em duas modalidades: a educação física adaptada e a educação física inclusiva. Na modalidade educação física adaptada, os estudantes com deficiência praticam atividades físicas separadamente de seus colegas. Ou seja, não participam das mesmas atividades que os demais estudantes. Na educação física inclusiva, todos participam das mesmas atividades propostas. Para isso, cabe ao professor planejar as aulas de acordo com as especificidades dos estudantes de cada turma.

Mantoan (2005) argumenta que para que a construção da prática inclusiva seja bem-sucedida, as diferenças dos educandos devem ser reconhecidas como recurso positivo, assim favorecendo a aprendizagem de todos. Diante de tais obstáculos a escola precisará enfrentar e promover uma

educação plural e democrática.

Conforme Gomes (2011, p.17)

> A educação física escolar tem como objetivo colocar o aluno em contato com sua cultura corporal de movimento. Apresentar, problematizar, vivenciar e (re)construir as atividades rítmica, os esportes, a ginástica e as lutas, entendendo-as como construções sócio históricas e integrantes da cultura humana.

Diante desse cenário, de acordo com Batista et al (2015, p.5), os professores de Educação física são vistos e representados como profissionais com atitudes positivas mais favoráveis a inclusão que os demais professores. Centeio (2009, p. 6), considera que “a atitude é um pré-anúncio de um comportamento, seja ele positivo ou negativo”.

Considerando que o currículo de educação física é um dos mais flexíveis no âmbito escolar, isso pode influenciar nas atitudes dos professores frente a processo de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas.

Para Carvalho (2011, p. 19) “ as atitudes estão em constante formação e mudança, atuam como um reflexo da sociedade e por isso são aprendidas gradualmente através da experiência e contato como o mundo que a rodeia”.

Fatores como formação, experiência com os alunos com deficiência, tempo de ensino na educação física, recursos materiais, idade, projeto político pedagógico influenciam nas atitudes dos professores frente ao processo inclusivo. Pensando na educação física Batista et al (2015), afirma que para que a educação física contribua nesse processo devem existir 2 aspectos fundamentais: o do campo da formação e o campo do apoio educativo e metodológico, para refletir sobre as atitudes dos professores.

METODOLOGIA

O método de pesquisa escolhido foi o quantitativo, pois Segundo Richardson (1999), a pesquisa quantitativa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

Assim como a sua capacidade de considerar que tudo pode ser quantificável e que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, podendo classificá-las e analisá-las (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Os participantes desta pesquisa foram professores que compõem o quadro do magistério da rede pública estadual do estado de São Paulo no município de São Paulo, zona norte da cidade

As escolas onde lecionam estão localizadas na Diretoria de Ensino nomeada como Norte 1, envolvendo os bairros de Pirituba, Brasilândia, Freguesia do Ó, Jaraguá, Vila Penteado, Jardim Paulistano, Morro Grande entre outros. No total de 106 escolas.

A escolha dessa região se deu por conta da familiaridade com esse território, os professores selecionados faziam parte do universo de formação ou de trabalho do pesquisador e atuam em 10

escolas da região.

Responderam à pesquisa um total de 14 professores, de 20 que foram selecionados, das diferentes etapas da educação básica (ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino Médio), para a participação no estudo os professores assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Após organizar as questões no documento do Google.Docs, o mesmo foi enviado aos professores via aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo por meio de conexão com a internet WhatsApp.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões sócio demográficas referente a seu perfil como gênero, idade, tempo de experiência no magistério, formação na área de educação inclusiva e contato com aluno com deficiência. Após, as questões sócio demográficas os participantes responderam um questionário baseado na pesquisa de Greguol et al (2018), que tinha como objetivo analisar as atitudes dos professores com relação a inclusão. Nesse questionário foi utilizado uma escala do tipo Likert com 12 afirmações, para quais existem quatro possíveis níveis e pontuação de respostas: QUATRO – concordo plenamente, TRÊS – concordo parcialmente, DOIS – discordo parcialmente, e UM – discordo totalmente. A oitava questão teve a pontuação invertida, ou seja, Quatro – discordo plenamente, TRÊS – discordo parcialmente, DOIS – concordo parcialmente, e UM – concordo totalmente (ANEXO).

Na mesma linha do Greguol et al (2018), após preenchimento do questionário as respostas foram avaliadas dentro de quatro categorias:

Habilidade	Questões 1,2,3 e 4, como o professor percebe sua condição para lidar com as condições diferenciadas de seus alunos com deficiência – mínimo de 4 e máximo de 16 pontos;
Beneficio	Questões 5 e 6, como o professor percebe os benefícios da inclusão com ou sem deficiência – mínimo 2 e máximo 8 pontos;
Aceitação	Questões 7, 8 e 9, como o professor percebe os benefícios a aceitação ou rejeição social dos alunos com deficiência – mínimo 3 e máximo 12 pontos;
Apoio	Questões 10, 11 e 12, como o professor percebe o suporte a receber pela escola para o trabalho com os alunos com deficiência – mínimo 3 e máximo 12.

Fonte: Adaptado de Greguol et al (2018)

Os dados foram tabulados em planilha conforme resposta dos professores analisados de acordo com as categorias citadas acima de forma geral (tabela 2) e estatisticamente quando analisados de forma especifica questões individuais que compõem as quatro categorias apresentadas.

Essa pesquisa foi realizada no período de 15 de novembro a 15 de dezembro de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As características gerais dos professores que participaram do estudo encontram-se sintetizadas na Tabela 1 a seguir.

Nesse estudo podemos constatar a predominância (71,5%) de professores do sexo feminino e também a grande maioria dentro da faixa etária de 31 a 50 anos de idade (78,6%). Além disso, também verificamos que a maioria (78%) dos professores já fizeram algum curso sobre a Educação Física para pessoas com deficiência e em relação a experiência no magistério uma predominância professores na faixa de 11 a 20 anos com 9 (64,4%).

Tabela 1- Caracterização dos participantes.

Gênero	
Masculino	4 (28,5%)
Feminino	10 (71,5%)
Faixa Etária	
31 a 40 anos	8 (57,1 %)
41 a 50 anos	3 (21,5%)
51 a 60 anos	2 (14,3%
Mais de 60	1 (7,1%)
Cursos Extra Curriculares em Deficiência	
Sim	11 (78,5%)
Não	3 (21,5%)
Já trabalhou com aluno com Deficiência	
Sim	14 (100%)
Não	0
Experiência no Magistério	
6 a 10 anos	4 (28,5%)
11 a 15 anos	3 (21,5%)
16 a 20 anos	6 (42,9%)
Mais de 20 anos	1 (7,1%)

Fonte: O autor.

Com relação a faixa etária 57,1% dos participantes possuem de 31 a 40 anos tendo como experiência no magistério entre 6 a 20 anos de carreira. Quando nos debruçamos sobre o ano de conclusão da formação acadêmica dos profissionais, podemos verificar que sua grande maioria se formou entre os anos de 1999 a 2009. O que evidencia que em sua formação inicial já foram apresentados ao conhecimento especifico sobre pessoas com deficiência, já que esse conteúdo foi inserido nos cursos de Educação Física no fim dos anos 1980, como prevista na Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 208 Cap. III da Educação, da Cultura e do Desporto que dissertam que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, ainda no art. 217 fala do dever do estado de fomentar práticas desportivas formais e não formais.

Sendo assim, podemos considerar que mesmo frequentando cursos extracurriculares é necessário verificar a qualidade dos mesmos como destaca Mazzotta (2003 p.15)

> Que a formação adequada dos profissionais que atuam com pessoas com deficiência só seria possível através de uma eficiente formação acadêmica. Diante disso, pode-se afirmar que os docentes do curso de Educação Física, ao ser formados numa perspectiva de inclusão educacional, apresentarão melhores estratégias metodológicas que culminará na participação dos alunos com deficiência no contexto teórico e prático de suas aulas, possibilitando a permanência e a autonomia dos mesmos.

Foi unânime a resposta dos participantes quando questionados se já lecionaram para alunos com deficiência. Afirmativa vem nos evidenciar de que de fato a garantia de acesso ao ensino regular pela pessoa com deficiência está ocorrendo conforme nos mostra os resultados de um estudo feito por Garcez (2016) que após a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência feita pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, o Brasil teve um crescimento em 70% o número de matrículas na educação básica brasileira, sendo 80% dessas matrículas em ambientes inclusivos não mais em escolas.

Tabela – 2 Análise geral das categorias do Questionário.

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Habilidade (4 a 16 pontos)	12,71	0,65	9	15
Benefício (2 a 8 pontos)	5,31	0,80	2	8
Aceitação (3 a 12 pontos)	7,5	0,74	6	10
Apoio (3 a 12 pontos)	6,21	0,82	3	8

Fonte: O autor.

Em relação às questões referentes a habilidade, dentre os profissionais pesquisados o item habilidade foi o que proporcionalmente recebeu maior pontuação atingindo 12,71 pontos. Os mesmos, afirmam sentir que possuem conhecimentos para lidar com as necessidades educacionais de alunos com deficiência ressaltando assim que as crianças vão se beneficiar com a interação resultante da sua colocação em uma sala regular.

Já os professores que concordavam parcialmente em ter conhecimentos para lidar com as necessidades dos alunos com deficiência, são os mesmos que concordam plenamente como o benefício da interação.

Nesse sentido Lebres (2010 p.30) aponta que:

> Embora pareça um princípio utópico, compete à comunidade escolar, assim como toda a sociedade, o desenvolvimento de uma atitude positiva e de aceitação face as crianças com deficiência, na tentativa de superar os problemas que se levantam no decorrer de todo um processo de ensino-aprendizagem.

Nessa questão também 71,4% dos participantes concordam que as crianças com deficiência vão se beneficiar com a integração com os alunos sem deficiência. O único participante que discorda parcialmente é o mesmo que em todas as questões ou discorda totalmente ou discorda parcialmente evidenciando uma atitude desfavorável frente a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Para 78,6% dos professores pesquisados as crianças com deficiência são socialmente aceitas por seus colegas sem deficiência. Nessa categoria, podemos considerar atitudes positivas dos professores quando se trata de conhecimento e benefício de interação. Sendo assim em Lenhard e Antunes (2019, p.16) citam em seu estudo que:

> A relação dos alunos sem deficiência com o aluno com deficiência física, segundo a professora, é boa e eles costumam ser solidários, já o aluno com deficiência física nem sempre aceita auxílio dos colegas. Segundo" Falkenbach e Lopes (2010) as crianças apresentam uma relação natural mesmo que a aparência as distancie em um primeiro momento.

As atitudes desfavoráveis referentes as crianças não serem aceitas socialmente por seus colegas, nos remete ao projeto de escola inclusiva onde os alunos estão inseridos, pois, se a escola de fato não desenvolve um projeto inclusivo essas atitudes acabam sendo percebidas não só entre os alunos, mas em todos os espaços da escola.

Frente às questões de benefícios apesar de dois participantes assinalarem a pontuação mínima (2 pontos) e um participante a pontuação máxima (8 pontos) a média ficou em 5,31 evidenciando atitudes positivas e otimistas diante sua capacidade de alimentar os déficits de aprendizagem e o comportamento dos alunos com deficiência. Assim sendo, para que haja uma mudança de atitude Carvalho (2011) relata em seu estudo que é a experiência no ensino de alunos com deficiência única que influencia significativamente a atitude dos professores em relação a formação necessária para inclusão de alunos com deficiência nas suas aulas.

Em relação as questões de aceitação, observa-se que a aceitação é positiva quando os professores concordam em gostar de ter alunos com deficiência em suas aulas, apesar de nenhum participante ter atingido a pontuação máxima (12 pontos) permanecendo uma média de 7,5. Mas não demonstram atitudes positivas frente a questão de os materiais adequados estarem disponíveis para o trabalho com os alunos com deficiência concentrando em discordo parcialmente e discordo totalmente a maioria das afirmações.

Frente a questão de os alunos com deficiência sofrerem humilhação de seus colegas sem deficiência, as atitudes dos professores são negativas demonstrando o que já foi apresentado na habilidade referente a aceitação social dos alunos com deficiência e seus colegas sem deficiência.

Esse resultado evidencia a necessidade de fato de haver uma política educacional inclusiva que vai para além do profissional de educação física e suas atitudes positivas.

Atuar no campo educacional a partir dos princípios da inclusão é uma chance que os educadores têm de reorganizar as escolas com o objetivo de garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos ás oportunidade educacionais e sociais. Os desafios aparecem nas relações entre pessoas diferentes convivendo no espaço comum. (SILVA e GARCEZ 2016)

Sobre as questões que analisaram o apoio, nota-se que mediante a afirmativa sobre os serviços de apoio disponíveis ao profissional, destacou-se com a menor atitude positiva recebendo a pontuação média de 6,21 de um máximo de 12 pontos. Quando questionados sobre os recursos financeiros suficientes para aquisição de materiais nenhum participante atingiu a pontuação máxima e 1 participante a pontuação mínima (3 pontos).

Neste sentido, Fiorini e Manzini (2014) destacam em seu estudo com professores de educação física de escolas públicas que a falta de recursos pedagógicos e os espaços inadequados para as aulas constituem em dificuldades para o processo de inclusão. Outros pontos negativos apresentados pelos autores referem-se à dificuldade dos professores em obter acesso as informações sobre as deficiências dos alunos e a falta de um profissional de apoio para colaborar nas aulas, especialmente no caso de deficiência severas

Ações relativas ao trabalho multidisciplinar e atitudes Inter secretariais que beneficiam de fato a pessoa com deficiência ainda são um desafio nas redes de ensino do Município e do Estado de São Paulo.

Essa atitude desfavorável pode ser analisada se observamos a remuneração dada a função do profissional de educação física, sendo considerada baixa pelos que exercem a função.

Mas quando se afirma sobre a frequência em cursos adicionais para ampliar os conhecimentos sobre a educação dos alunos com deficiência, 90 % apresentaram atitude positiva como explana em seu trabalho Vittal et al (2010) , Anjos (2008) e Greguol et al (2018) que torna-se cada vez mais necessário o processo de formação dos professores na educação especial, pois só assim podemos ter um efeito melhor em relação a confiança e aceitação por parte dos professores consolidando seu trabalho com os alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos dados obtidos, pode-se evidenciar que as atitudes dos professores são favoráveis e estão diretamente ligadas as questões que impactavam seu conhecimento e suas decisões individuais no trabalho com aluno com deficiência.

Já as questões que envolviam afirmações referentes a fatores externos que influenciam seu trabalho, as atitudes se apresentaram como desfavoráveis no processo de inclusão.

Conclui se então que as atitudes dos professores corroboram com o processo de educação

inclusiva, mas que essa disciplina faz parte de um projeto de educação maior do que apenas um componente curricular.

Sendo a educação inclusiva entendida como um espaço de igualdade de oportunidades e valorização das diferenças, as práticas, as ações e perspectivas da escola devem seguir esse princípio.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Adriana Domingos dos. "**A Importância da Educação Especial e sua Inclusão" em Só Pedagogia.** Virtuous Tecnologia da Informação, 2008. <http://www.pedagogia.com.br/artigos/educacaoespecialinclusao/?pagina=3>. Acesso em 02/09/2022.

BATISTA, Francine. SANTOS, Soraya. FUMES, Neiza. **Atitudes dos docentes de Educação física face ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na educação.** 2015. <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/11/atitudes-dos-docentes-de-educacao-fisica-face-ao-processo-de-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-educacao-superior.pdf>. Acesso 01 set. 2022

BARBANTI, Valdir. **O que é Educação Física. Escola de Educação física e esporte de Ribeirão Preto 2019.** Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4568569/mod_resource/content/1/Texto%202.pdf> Acesso em 02 set. 2022

BRASIL. [CAPÍTULO III. **Da Educação, da Cultura e do Desporto SEÇÃO I, Da Educação]**. IN: Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em 02 set. 2022

CARVALHO, M. S. F. **As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência – o contacto com a deficiência**. Dissertação. Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011. Disponivel em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2948/Mafalda%20Carvalho_Relat%C3%B3rio.pdf?sequence=1> Acesso em 02 set. 2022

CENTEIO, D. M. J. F. **Educação física inclusiva: Atitudes dos alunos face à Educação Física Inclusiva – Estudo Exploratório do 2º e 3º CEB**. Dissertação de Licenciatura em Educação Física Apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - FCDEF- Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009 disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/13129?mode=-full> Acesso em 01 set. 2022

CONCEIÇÃO, Luiz Henrique de Paula. MENDES, Rodrigo Hubner. **Você sabe o que é educação física inclusiva**. In. Diversa educação inclusiva na pratica. 29/12/2014. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/educacao-fisica-inclusiva/>. Acesso em 02 set. 2022

COSTA, C. R.; MOREIRA, J. C. C.; SEABRA JUNIOR, M. O. **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 21, n. 1, p. 111-126, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000100111&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 set. 2022

CUNHA, Amélia T. B. da. **Sobre a carreira docente, a feminização do magistério e à docência masculina na construção do gênero e da sexualidade infantil. In IX ANPED Sul seminário de pesquisa em educação da região sul. 2012.** Disponível em<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2974/824> Acesso em 02 set. 2022

FERREIRA, Eliana Lucia (organizadora). **Esportes e Atividades Físicas Inclusivas**. Juiz de Fora NGIME/UFJF, volume 1.2014

FERREIRA, Eliana Lucia (organizadora). **Esportes e Atividades Físicas Inclusivas**. Juiz de Fora NGIME/UFJF, volume 4.2014

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 334-355, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 02 set. 2022

GOMES, Dênia Paula. **Os sentidos da inclusão de alunos com deficiência no discurso dos professores de Educação física**. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa – Minas Gerais. 2011. Disponível em <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3469/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 02 set. 2022

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. **Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares**. In Rev. bras. educ. espec. vol.24 no.1 Bauru jan./mar. 2018. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000100033&lng=pt&tlng=pt> acesso 02 set. 2022

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A Concepção de Deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016)**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 23, n. 3, p. 329-334, Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0329.pdf>. Acesso em: 01 set. 2022

LEBRES, Carlos Alberto Dias e Rocha. **Atitudes dos Professores de Educação Física do 1º Ciclo face à Inclusão de Alunos com Deficiência em Classes Regulares.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra faculdade de ciências do desporto e educação física. Coimbra, Junho de 2010. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/13129>. Acesso em 01 set. 2022

LEHNHARD, Greice Rosso; ANTUNES, Maria Rubia. **Aluno com deficiência física nas aulas de educação física: Discussões sobre a inclusão escolar.** Manancial Repositório digital da UFSM. 2010. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2579/Lehnhard_Greice_Rosso.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 02/09/2022

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz?.** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o Escolar.pdf?1473202907>. Acessado em 02/09/2022

MAZZOTA, M. J. S. **Identidade dos alunos com necessidades Educativas Especiais no contexto da política educacional Brasileira**. Revista Movimento, Niteroi, v.10, n.7, p.11-18, 2003. Disponível em <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32463>. Acessado em 02/09/2022.

MORGADO, F. F. da R. et al . **Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 23, n. 2, p. 245-260, Junho 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382017000200245&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02/09/2022

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração.** - Catalão: UFG, 2011. Pag. 25. Disponível em <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf>. Acessado em 02/09/2022.

PALLA, Ana Claudia. DE CASTRO, Eliane Mauerberg. **Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos**. Revista da Sobama. Dezembro de 2004, vol. 9, n. 1, pp. 25-34 Disponível em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/vol9no12004.pdf.> Acessado em 02/09/2022

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo – RGS: Universidade Feevale, 2013. Disponível em <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acessado em 02/09/2022

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.pag. 70. Disponível em <file:///C:/Users/Compaq/Downloads/RICHARDSON,%20R.%20J.%20Pesquisa%20Social,%20m%C3%A9todos%20e%20t%C3%A9cnicas.%20S%C3%A3o%20Paulo_%20Editora%20Atlas,%202010..pdf.> Acessado em 01/09/2022

ROCHA Artur Batista de Oliveira. **O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**.in: Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez 2017 <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf.> Acessado em 02/09/2022.

SILVA, Claudia Lopes da. GARCEZ, Liliane. **Educação Inclusiva** – Londrina-: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2019. Disponível em <https://www.academia.edu/40872127/EDUACAO_INCLUSIVA_LIVRO>. Acesso em 01 set. 2022

VITTAL, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTAL Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência** Rev. bras. educ. espec. vol.16 no.3 Marília set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007&lang=pt>. Acessado em 01/09/2022

A IMPORTÂNCIA DA ESTRUTURA FAMILIAR COMO FATOR PREPONDERANTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ROSANGELA BONASORTE ROMAGNOLO
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (1991); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação - FATECE (2014); Professora de Educação Infantil, no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo

RESUMO

O artigo tem como objetivo promover uma interação significativa com os pais, os professores, os alunos, visando oportunizar vivências que possibilitem o refletir sobre o processo de desenvolvimento das crianças, para que possam assumir o compromisso com a aprendizagem informal e formal das crianças e adolescentes, colaborando com a construção de horizontes, que terão posteriormente impactos positivos em suas vidas.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Aprendizagem; Construção; Interação.

INTRODUÇÃO

Nosso principal objetivo é desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar incluindo a família no processo ensino-aprendizagem, como parceiros e colaboradores, estimulando o crescimento do aluno, resgatando o fortalecimento da autoestima a fim de aproximá-los dos princípios desenvolvidos na escola como solidariedade humana, respeito, democracia, inclusão entre outros, para que possam argumentar sobre eles.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB 9394/96) traz o conceito de educação como sendo algo além da educação formal, pois, é na família que a criança construirá valores que serão incorporados ao longo da vida e em que ocorre o primeiro processo de socialização que lhes permitirá traçar caminhos futuros. Conseguir trazer a família para dentro da escola ampliara os conceitos formulados pela criança e ainda permitirá conhecer a sua cultura pessoal para que a escola possa valorizá-la. Pensando assim, há a necessidade de estarmos estreitando laços entre escola e aqueles que dela participam direta ou indiretamente, a família, uma vez que procure acompanhar o desenvolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem, tanto no lar quanto na sua atividade na escola se envolvendo e participando com seus filhos.

Segundo (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 1992, 2000), a família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais. Como a família constitui a

unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social, ela será um parceiro a mais na busca pelo cumprimento da nossa função social e nos ajudará a cumprir com a nossa meta, cada um fazendo o que lhes é de direito e não deixando todas as ações para a escola, de modo que o aluno possa desenvolver em todos os aspectos da vida pessoal, profissional e ter sucesso, pois, nossa meta é ajudar o aluno em suas necessidades em parceria com a família.

CONCEITO DE FAMÍLIA

Todo indivíduo possui uma família independente de ser ela a desejável ou não. A importância na vida do ser humano é indivisível, uma vez que, é a partir dela que o homem adquire os seus primeiros conceitos, as pilastras de seu caráter, servindo de orientação para os inúmeros caminhos que a vida imporá durante sua trajetória.

A família é considerada uma instituição responsável por promover a educação dos filhos e influenciar o comportamento dos mesmos no meio social. É no seio familiar que são transmitidos os valores morais e sociais que servirão de base para o processo de socialização da criança, bem como as tradições e os costumes perpetuados de geração em geração.

O ambiente familiar é um local que deve existir harmonia, afetos, proteção e todo o tipo de apoio necessário na resolução de conflitos ou problemas de algum dos membros. As relações de confiança, segurança, conforto e bem-estar proporcionam a unidade familiar.

A desestruturação familiar pode se apresentar sob diversos aspectos, sejam psicológicos, econômicos e/ou emocionais; frutos de uma relação no ambiente familiar inadequada para a evolução intelectual do sujeito; compreende-se a família não como causadora de impedimento à aprendizagem, porém abre-se uma indagação acerca de como é relevante o papel dela como sustentáculo ao sujeito aprendente; ela tem força para causar transtornos e bloqueios que podem dificultar a aprendizagem.

A respeito do papel da família na construção de dificuldades no processo de aprendizagem, Fernández (1990) coloca que:

> Sendo o aprender uma possibilidade de autonomia, tanto para a criança quanto para adulto, e sendo possível ser atrapalhado por desejos de ordem inconsciente, os sistemas familiares estruturados e estruturantes de indiferenciação são terreno fértil para a gestação de sintomas na aprendizagem. (FERNANDEZ, 1990, p.97).

Segundo Parolin (2010) “na família cada membro vai assumindo papéis a partir de sua história nesse grupo, e fundamentalmente, em função dos desejos que se tornam presentes nas relações é que se constitui a estrutura familiar”; o desejo pela descoberta é natural ao ser humano, a relação familiar pode ser estimuladora a esse desejo, tanto no equilíbrio das relações, quanto à forma de aprender e apreender.

A desestruturação familiar pode incidir em diferentes problemas, adicionada à falta de informação acerca dos direitos e deveres da família como a principal instituição social. Outro fator que

dificulta a estruturação familiar é a falta de tempo para lidar com os problemas, deixando muitas vezes de oferecer suporte para que os filhos possam somente estudar, ao invés de ajudar no sustento do lar, ou mesmo cuidar de irmãos menores para que os pais consigam trabalhar.

Os problemas pelos quais as crianças padecem, ocasionados pela falta de proteção e estímulo aos estudos por parte da família, podem implicar em dificuldades de aprendizagem, levando a um baixo rendimento escolar.

O fracasso escolar é decorrente de fatores que não são associados unicamente à família, porém, não se pode negar a relevância dela na formação da criança e em seu desenvolvimento intelectual.

Investigar as causas que germinam as dificuldades de aprendizagem, e a falta de estruturação familiar que podem ocasionar tais problemas, deve também fazer parte do trabalho psicopedagógico, já que são comuns algumas famílias não terem condições de perceberem sozinhas as dificuldades dos filhos; é preciso buscar ações que permitam uma melhor intervenção e possibilitem melhorar a aprendizagem do sujeito.

Buscar aclarar as dificuldades de aprendizagem por intermédio de uma investigação dos fatores relacionados à desestruturação familiar é um dos objetivos da Psicopedagogia, considerando que a família é a primeira e principal instituição em que o sujeito constrói sua personalidade e formação, propagadora de valores e conhecimentos, gera uma preocupação de que forma os lares propiciam educação e conhecimento aos seus membros, como estabelecem a ética e cidadania, valores que posteriormente serão assentados na sociedade, ela se torna alvo de preocupação.

Atualmente, a sociedade requer uma educação voltada para investigar e intervir sobre os problemas ocasionados no ambiente familiar que interferem no desenvolvimento infantil, se necessário buscar auxilio de outros profissionais ou da Lei (ECA, LDB), para garantir os direitos da criança e adolescente; assegurando seus direitos que é dever de toda a sociedade e principalmente da família, uma prática que não seja omissa.

Oferecer oportunidades para que crianças com dificuldades de aprendizagem possam ter condições de aprender, independente de seus traumas, bloqueios e sintoma apresentado, é uma missão dos educadores, dentre eles também os pais; o que muitas vezes exige reflexão das relações familiares, para isso é preciso que sejam conhecidas as causas que levaram a tais dificuldades, caso sejam consequências de problemas familiares, será necessário o envolvimento de todos os participantes, em prol de oferecer um ambiente saudável e propicio a aprendizagem.

Os problemas de ordem familiar têm sido alvo de preocupações, suscitando a necessidade de estudar os agentes causadores e como solucioná-los. O modelo de família mudou e com isso o comportamento das crianças, em meio à ebulição social surge uma necessidade de um olhar crítico em torno dos problemas relacionados à criança, sua inclusão e formação.

O ato de aprender implica em empregar múltiplas funções psicomotoras, para isso demanda-se empenho, concentração e o equilíbrio psicoemocional, mas frente à desestruturação familiar, que pode ser geradora de traumas e dificuldades, o tratamento para amenizar ou tratar os problemas de

aprendizagem não deve caber somente a família, mas de leis eficazes e profissionais competentes que possam oferecer assistência na edificação familiar.

E como cita Parolin (2010):

> Cabe à família a tarefa de "estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia. Isso vai acontecendo à medida que a criança vive o seu dia a dia inserido em um grupo de pessoas que lhe dá carinho, apresenta-lhe o funcionamento do mundo".(PAROLIN, 2010, p.35).

Um lar acolhedor, protetor e estimulador são importantes para a composição do sujeito em sua identidade, autoconfiança e autonomia; o carinho ofertado pela família suscita no individuo o desejo em melhorar suas habilidades e certamente se sentirá seguro frente as dificuldades que possam surgir.

De acordo com Fernández (1990):

> Situamos o aprendente, necessariamente, em uma cena vincular que, primaria e paradigmaticamente se da no grupo familiar, em nossa cultura. Para efeito da análise, recortamos dessa estrutura vincular o aprendente, descobrindo que nele intervêm quatro estruturas, quatro níveis constitutivos de um sujeito que, por sua vez, se constroem ou se instalam através de uma inter-relação constante e permanente com o meio familiar e social. (FERNANDEZ, 1990, p.52).

As aprendizagens obtidas no ambiente familiar são abstraídas das relações nele estabelecidas e cultivadas; quanto maior for o equilíbrio e sensatez das relações, maiores serão as oportunidades de seus membros se desenvolverem de forma plena e saudável; o que o sujeito traz consigo é fruto do meio; a família como matriz de aprendizagem tem muito a oferecer para que ele deposite na sociedade os conhecimentos conquistados por meio dela, e posteriormente retorne ao seio familiar empregando também as aprendizagens que conseguira em outros meios sociais; isto é primordial para a evolução pessoal e social.

A estruturação familiar solicita muito empenho de todos os envolvidos, para que ela se estabeleça é preciso diálogo, reflexão e constate manutenção das relações; o cuidado com os fatores psicológicos e emocionais, em que, cada um possa ter suas carências diminuídas e seja realmente referência de família.

DESESTRUTURAÇÃO FAMILIAR

A família é a base da sociedade e, é a principal responsável para transmitir cultura, valores, compreensão, amor entre seus membros e para um desenvolvimento saudável para os filhos em nível psicológico, emocional e comportamental. Mas, infelizmente a desestrutura familiar que envolve carência emocional e afetiva, facilita para respostas negativas em muitos laços familiares, envolvendo toda a sociedade.

A carência afetiva pode surgir desde a infância, quando a própria família (pais e ou principais responsáveis), podem contribuir para o desenvolvimento de distúrbios de comportamento, emocional e de personalidade para os filhos. A desestruturação familiar é a fonte da carência emocional e afetiva.

A família é o principal grupo social em que a criança está inserida, influenciando diretamente

o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

A criança passa a maior parte do dentro do ambiente familiar, e se submete aos diversos sentimentos cultivados nessa relação, de modo que a estruturação familiar pode ser norteadora para o desenvolvimento do sujeito como aprendente, é nesse sentido que se explicita que a família se constitui na matriz de aprendizagem.

De acordo com Parolin (2010),

> "Entende-se a família como um núcleo ímpar, criador de cultura própria e com leis, mitos, ritos e crenças peculiares"; os primeiros saberes ocorrem dentro do lar, e posteriormente outras aprendizagens serão agregadas de acordo com a evolução física e psicológica da criança; os impactos cognitivos através das ações familiares para com o sujeito podem ser positivos ou negativos, o que varia de acordo com a cultura, hábitos e costumes de cada família, podendo ou não, ser facilitadora de aprendizagem, gerando no sujeito aprendente o anseio pelo conhecimento ou a desmotivação e desinteresse pela busca do mesmo.(PAROLIN, 2010, p. 27).

A matriz de aprendizagem que possui maior intensidade e relevância é a família, pois, desde o nascimento o sujeito tem seus ensinamentos prescindidos dela. As construções que a família armazena em conhecimento e ensinamentos são repassados entre os seus membros, fornecendo-lhes subsídios para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Andrade (1998):

> A família é o primeiro núcleo social que abriga o homem. É ela quem vai dar condições à criança de constituir seus modelos, de apreender e aprender. A família coloca-se como filtro social, modificando-o, integrando-o ao seu próprio espectro e nesse movimento vai contribuindo para a individuação da criança que abriga no ventre. (ANDRADE, 1998, p.23).

A família vem se modificando para atender a demanda social e se atrelar às necessidades de cada época; a contemporaneidade traz consigo problemas que a família de outrora não enfrentava. Com as mudanças tecnológicas, assim como a rotina das famílias vem se transformando ao longo da história, as prioridades se alicerçam em trabalho, aquisição de bens e status, deixando os afetos e os vínculos familiares enfraquecidos. Como essa afetividade está em decadência, diversos problemas surgem no ambiente familiar; o individualismo e o distanciamento são características do cenário atual; as necessidades também divergem de outras épocas; a família moderna busca uma estrutura saudável e equilibrada, tendo como desígnio fornecer aos seus membros condições de ingresso na sociedade, bom desenvolvimento e qualidade de vida.

O que se torna mais frequente são dificuldades de aprendizagem decorrentes de desestruturação familiar; a passagem pelo ciclo vital está cada vez mais confusa, a infância sem solidez e estrutura, a juventude desnorteada e sem expectativas quanto a um futuro melhor. O círculo vicioso gerado pela desestruturação familiar é passado de geração a geração, e caso não haja intervenção, difícil será rompê-lo; o que requer assistência de profissionais voltados ao tratamento de crianças e jovens e que tenham como base o cuidado com a família.

Para Carvalho (2003):

> A família é apontada como elemento-chave não apenas para a "sobrevivência" dos indivíduos, mas também para a proteção e a socialização de seus componentes, transmissão do capital cultural, do capital econômico e da propriedade do grupo, bem como das relações de gênero e de solidariedade entre gerações. (CARVALHO, 2003, p.110).

O que é conduzido entre as gerações, seja em capital cultural ou econômico, podem servir de alicerce para que as futuras gerações tenham uma estruturação mais sólida, propicia a um melhor relacionamento e desenvolvimento entre seus membros.

Os fatores sociais são influenciadores do estilo de vida das famílias, assim como, os problemas enfrentados por elas. O despreparo para lidar com as situações-problema é um traço nas famílias da era globalizada, em que é comum se comunicar com pessoas do outro lado do mundo e deixar de se comunicar com as pessoas que estão dentro do mesmo ambiente, não percebendo o outro e suas carências; essa inversão, que por falta de comunicação e afetividade causam problemas de ordem psicoemocionais, que requerem, muitas vezes, intervenção de profissionais como Psicopedagogos e Psicólogos, que têm sua clientela aumentada devido a essas mudanças sócio familiares.

De acordo com Aries (1981) a união dos membros familiares ocorre pelo sentimento, identidade, intimidade e compartilhamento do mesmo gênero de vida, o que permitia que a família não se dissipasse:

> A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. (ARIES, 1981, p.273).

As alterações sofridas pela família ao longo da história, a forma como se constituía e o tratamento para com a criança, além da relevância com que se buscava o conhecimento, é divergente aos dias atuais; as transformações do conceito de família são retratadas em obras literárias e artísticas, e podem servir como baseamento para melhor compreensão da trajetória da família.

Aries (1981) faz referência à família baseada nas obras iconográficas:

> Os artistas se dedicaram a representá-la porque em geral se atribuía a essa prece, outrora banal, uma significação nova. O tema iconográfico evocava e associava numa síntese três forças afetivas: a religiosidade, o sentimento da infância (a criança menor) e o sentimento da família (a reunião em torno da mesa). (ARIES, 1981, p. 210).

Ainda de acordo com Aries (Ibidem) a educação dos filhos era dirigida a terceiros, como serviçais ou outras famílias:

> As transmissões dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (ARIES, 1981, p. 210).

A família sempre foi a matriz de aprendizagem com maior influência sobre a aprendizagem do sujeito; segundo Parolin (2010) “é em família que a criança constrói seus primeiros vínculos com a aprendizagem e forma seu estilo de aprender”, a forma de chegar ao conhecimento é singular em cada família, as prioridades e expectativas podem variar de acordo com o histórico de vida das famílias, assim como, os fatores contribuintes para a aprendizagem ou que a possa dificultar, ela é imprescindível na construção do conhecimento, inteligência e capacidade de aprender, auxilia na construção de um individuo emocionalmente saudável e equilibrado; a segurança emocional pode render bons frutos para a aprendizagem, assim como a falta dela causas danos ao desenvolvimento cognitivo.

O caminho percorrido rumo à aprendizagem é complexo, pois são diversos os fatores influen-

ciadores que podem auxiliá-lo, tanto para construção de bases positivas, como valores e integridade, assim como as negativas, que estimulam a degradação de princípios relevantes ao ser humano; a questão em torno da afetividade e a sua contribuição no processo cognitivo e formativo aponta para a relevância das relações no desenvolvimento de diversas competências em distintos setores da vida social.

Considerando que o ser humano é composto de várias esferas, e que não se pode apartar a emoção da cognição, presenciamos o entrelaçamento e interdependência do pensamento e do afeto. Este último fornece ao pensamento estímulos negativos ou positivos para se chegar à compreensão e descerramento dos problemas quotidianos nos diferentes ambientes sociais; isto acende uma indagação acerca da família e da forma como está conduzindo a afetividade entre os envolvidos, se fornece alicerce para que seus membros se fortaleçam e se desenvolvam plenamente ou o contrário.

Os sentimentos como o afeto, amor e acolhimento são subsídios necessários para a evolução cognitiva e pessoal do ser humano, representando uma indispensável posição na vida de qualquer pessoa, frente a esses sentimentos está à família que é pioneira, concebendo aos seus membros sentimentos, afeto e apego.

Cada família tem a sua maneira de lidar e chegar ao conhecimento, a idealização de seus mitos e o arquivo cultural, entre outros fatores, ajudam a construir os vínculos parentais, propagando às gerações seus ensinamentos, influenciando na forma de pensar, agir, perceber, enfrentar as adversidades e como processar as informações; a relação materna é a base para outras relações, pois os primeiros e fundamentais contatos são com a mãe, posteriormente outros surgem como a figura paterna, irmãos, avós. Os pais são os mediadores das experiências, com poder direto no progresso das crianças e adolescentes, uma incumbência intransferível, que quando falha abre lacunas e interrompe o desenvolvimento pleno e saudável de seus filhos. Este alicerce construído pela família irá conduzir o sujeito em sua vida social, provendo-lhe segurança e autoconfiança para lidar com os obstáculos que certamente encontrará no decorrer da sua vida.

Ensinar a viver é uma responsabilidade dos pais, isso ocorre nos primeiros momentos de vida da criança, até a vida adulta, em que os conselhos dos pais têm força e respeito na vida dos filhos, sabemos que não há um padrão para a família, porém, existem valores como o respeito, união, cooperação que são primordiais para que a família não se dissolva e possa se fortalecer.

A estruturação familiar é um fator primordial para que o sujeito possa se sentir seguro nas relações, considerando que estas servem como base para a construção de sua identidade, autonomia e autoconfiança; a desestruturação familiar pode gerar problemas de diversas ordens, entre eles, transtornos emocionais que poderão influenciar no processo de aprendizagem do sujeito.

AUSÊNCIA DA FIGURA MATERNA OU PATERNA

Do ponto de vista do senso-comum, os bebês, geralmente, podem chorar porque desejam o colo da mamãe, porque estão com sono, com vontade de tomar mamadeira, com a fralda úmida, com cólica, porque são mimados, porque sentem-se incomodados, desconfortáveis, algum motivo

certamente terá. É possível enumerarmos, por um longo período as mais variadas razões ou motivos pelas quais um bebê chora.

O bebê está em construção considerando-o um ser psicossocial e de uma inteligência adormecida que ao longo dos primeiros meses vai se manifestar. Assim a afetividade é determinante nesta primeira fase da vida do bebê:

> O vínculo afetivo supre a insuficiência da inteligência no início. Quando ainda não é possível a ação cooperativa que vem da articulação de pontos de vista bem diferenciados, o contagio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva. Com o passar do tempo, a esta forma primitiva se acrescenta outra, mas, em todos os momentos da história da espécie, como da história individual, o ser humano dispõe de recursos para associar-se aos seus semelhantes (DANTAS, 1992, p.97).

Como o vínculo afetivo é um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos bebês nos primeiros meses de vida, fica evidente a importância em investigar em que contextos essa relação afetiva ocorre e como pode ser aprimorada.

A separação da figura materna nos primeiros meses de sua vida é muito doloroso e também desesperador para alguns frequentar um centro de educação infantil, durante dez horas diárias. Para compreender melhor essa ausência e dor dos bebês, o autor Philippe Gutton (2013) explica sobre essa separação e quais elementos que podem apaziguar essa ausência:

> Em sua ausência, a criança dorme ou se encontra em estado de desprazer. De fato, quando acorda na ausência da mãe, constatamos que rapidamente se desenvolvem algumas atividades de desprazer que têm valor substitutivo em relação à mãe, podendo ser classificadas em dois tipos: as atividades auto eróticas e pré- lúdicas. Essas atividades de substituição, certamente provisórias, têm valor de reduzir parcialmente as tensões de desprazer, como mostram as experiências de supressão; assim, na ausência da mãe, a criança desenvolve uma série de atividades perceptivo-motoras e em seguida cognitivas que visam sua substituição; essas atividades funcionais, na origem do desenvolvimento da inteligência, estão diretamente envolvidas com o investimento deslocado da mãe para certos objetos ou, para ser mais preciso, pré-objetos no sentido de Spitz (1968) (GUTTON, 2013, p.26).

Caso esse sofrimento persistir, serão necessárias intervenções pedagógicas imediatas. Há uma expressão muito conhecida do Dr. Michel a respeito da incompreensão desse contexto: “Quando um recém-nascido aprende em um berçário que é inútil gritar, está sofrendo sua primeira experiência de submissão e abandono”.

Além das situações elencadas acima, é também interessante verificar quais locais eles mais choram além da casa e da escola. Os bebês muitas vezes têm seus próprios motivos para chorarem, pois são pequenos sujeitos sociais com vontades e desejos próprios que nem sempre são legíveis aos nossos olhos nem as nossas percepções. Eles são, às vezes, únicos em seu mundo interno e fantástico.

Já na ausência da figura paterna o pai ocupa um lugar especial na evolução psicológica dos seus filhos desde antes do seu nascimento.

A representação da figura paterna é fundamental na formação, no desenvolvimento e construção moral, social, emocional, e psicológica da criança.

A figura paterna faz parte da estrutura para emocional para tornarmos pessoas sadias e maduras. A criança que é criada sem referencial masculino pode tornar-se aversivo às ordens dadas

por representantes femininos. Porém isso, não quer dizer que crianças criadas somente pela mãe vão ter alguns transtornos emocionais.

Os filhos necessitam em qualquer condição de apoio, de carinho, proteção, companhia, cuidados e limites. É fundamental o papel da família no desenvolvimento da autoestima dos filhos, pois é nela que desenvolvemos os laços afetivos, influenciando questões relacionadas ao ajustamento e as mais variadas situações.

Deve-se proporcionar à criança a presença de uma figura masculina: um avô, um tio ou mesmo um amigo confiável, mesmo que o contato seja esporádico. O importante é que haja muito envolvimento afetivo, atenção, carinho e amor.

As ligações de emoção entre pai e filho são formadas nas relações de afeto e carinho no dia-a-dia, e não com a parte biológica.

O pai ou a figura paterna deve estar presente na vida dos filhos, acompanhando e participando de atividades cotidianas, fortalecendo assim uma ligação que, quer queiramos ou não é para sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso acabar com o estigma de que a família ou Escola são responsáveis pelos problemas disciplinares dos alunos, para tanto, uma das ações seria que todos nós lutássemos pela permanência e mesmo objetivos: que nossas crianças não percam a essência da vida, respeito e valores. O sucesso da parceria escola e família dependem de cada envolvido, aproximar os nossos educandos com sensibilidade e respeito fortalecendo a autoestima e a motivação dos professores, familiares e alunos. É um processo inseparável tem que haver compromisso das ambas às partes.

O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Segundo Oliveira (2000), trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e preparo para inserção na sociedade.

Percebemos que a presença da família na escola é capaz de despertar na criança o interesse e a curiosidade e incentivar a sua aprendizagem. O aluno que tem a família presente desenvolve com maior facilidade em todos os aspectos. Por isso, buscamos com esse artigo mostrar a família o quanto é importante na formação dos filhos e estarem presentes na sua vida escolar. A criança que é bem amparada pelos pais no que se refere ao acompanhamento escolar se sente segura, autônoma e responsável. A participação das famílias junto à escola reforça essa integração social e torna-se significativo o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo ajuda a transformar ações e abre expectativas para a solução de possíveis problemas escolares.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, M. C. L. A., Damasceno, P. R., Terto, L. M. S., & Silva, R. R. **Arranjos familiares de crianças de camadas populares.** Psicologia em Estudo, 2003.

ANDRADE, Marcia Siqueira. **Psicopedagogia Clínica: manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios de aprendizagem-** São Paulo: Póllus, 1998.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro LTC- Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A, 1978.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996.

CARVALHO, Inara Maria Moreira ; ALMEIDA, Paulo Henrique. **Família e Proteção Social.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

DANTAS, Heloísa. **Do ato motor mental: a gênese da inteligência.** In: LA TAILLE, Yves de ET AL. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Sumus, 1992

FERNÀNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____ **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 2001.

GUTTON, Phillippe. **O brincar da criança: Estudo sobre o desenvolvimento infantil.** Rio de Janeiro. Editoras vozes, 2013

OLIVEIRA, Z. M. R. **Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sócio histórica**. Caderno do CEDES, 2000.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família e a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

UNIVERSO LÚDICO - JOGOS E BRINCADEIRAS

SILVANA RODRIGUES FARIA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2013); Pós-graduada em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Faculdade Batista de Minas Gerais - FBMG (2021); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Ruth da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a relação do universo lúdico e suas contribuições para a Educação Infantil. Na realização desse trabalho observou-se a realidade educacional das escolas de educação infantil, bem como a forma como as crianças se relacionam e interagem por meio de jogos e brincadeiras, sejam eles digitais ou não. No primeiro momento, faz-se uma abordagem histórica sobre a origem do lúdico. Em seguida aborda-se o lúdico na educação infantil refletindo sobre suas contribuições. No último momento, contempla-se o lúdico numa perspectiva de construção da autonomia da criança. O artigo enfatiza o valor da ludicidade ao contribuir para a Educação Infantil promovendo a autonomia dos educandos no âmbito da sociedade apresentando novas concepções sobre a ludicidade enquanto instrumento importantíssimo para alcançar resultados positivos na educação integral dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brinquedos; Interação.

INTRODUÇÃO

No presente artigo serão apresentadas considerações sobre o universo lúdico e suas contribuições para a Educação Infantil, embasado em uma proposta em que se procura demonstrar a importância de brinquedos e manuais e digitais.

A princípio, pretendemos fazer uma abordagem histórica sobre a origem do lúdico refletindo sobre suas contribuições. A tecnologia está muito presente na rotina das pessoas. No caso das crianças, isso se torna ainda mais evidente. As instituições de ensino não podem ignorar os hábitos dos alunos, caso queiram ser atraentes e promover um aprendizado de alto nível.

Dessa maneira, o universo lúdico será apresentado como sendo extremamente útil no auxílio à aprendizagem dos alunos. Assim, buscamos aprofundar nosso entendimento sobre o universo lúdico na perspectiva de construção da autonomia da criança, em prol do seu desenvolvimento, nos

aspectos físicos, psíquicos, cognitivos e sociais.

É de extrema necessidade que o professor esteja capacitado para lidar com esse mecanismo, pois é fundamental que o docente crie um ambiente que contenha os elementos de motivação para as crianças, de modo que as levem a desenvolver atividades que tragam não só o prazer pela aprendizagem como também possam contribuir para a construção de valores sociais.

Assim, pretendemos informar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve ser vivenciada na infância, não como lazer apenas, todavia, como importante ferramenta a ser utilizada na aquisição de conhecimentos e valores. Valores estes, que bem incentivados e trabalhados são levados por toda a vida.

BREVE HISTÓRICO DO LÚDICO

De acordo com a História as atuais maneiras do desenvolvimento do lúdico que mantemos até hoje no Brasil, se deu a uma grande mistura entre povos e raças, cada qual com suas culturas, crenças e educação deram suas contribuições. Esses precursores foram os índios, portugueses e os negros. Cada um com sua singularidade e sua forma de desenvolvimento da ludicidade, todavia essa herança torna o Brasil um país ainda mais rico do ponto de vista cultural e educacional. Diante do contexto é necessário destacar sua origem

Afirmam o lúdico como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor.

> O lúdico tem sua origem na palavra “ludus” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado em sua origem, o termo lúdico estaria se referindo ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (BARELA, 1999, p.53).

Nessa perspectiva vale ressaltar que o lúdico vai muito além do simples ato de jogar, no entanto, em tempos remotos não se fazia necessário à utilização do mesmo em atividades escolares, as dificuldades dos alunos eram tidas como fracasso, sendo que toda criança que participa de atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer.

De acordo Kishimoto (1997), as atividades lúdicas, mais especificamente, o jogo imaginativo, teve seu início apenas no século XIX, antes este jogo já existia de maneira simples, mas passava despercebido para o mundo adulto nas experiências da infância. Ainda em suas palavras:

> Atualmente, tanto o cinema como a televisão, com seus filmes infantis da era Disney, e os desenhos animados na TV, com o seus super-heróis como He-man, Batman, Jaspion e outros, provavelmente, influenciaram o desenvolvimento do jogo imaginativo, tornando-o mais elaborado e sofisticado (KISHIMOTO, 1997, p. 59).

Toda herança cultural e educacional deve ser utilizada para o aprendizado universal de nossos alunos, haja vista que lidamos com várias etnias, raças e povos e, portanto, deve-se resgatar e desenvolver o que de mais importante houver de cada uma para o ensino dos alunos nos dias atuais.

Assim sendo, os jogos e as brincadeiras lúdicas já não devem ser uma atividade utilizada pelo docente apenas com o motivo de recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula do professor e da escola. Faz-se necessário também a utilização de brinquedos, pois o brinquedo é de fundamental importância para qualquer criança principalmente as da Educação Infantil, já que ele transfere para a mesma uma imaginação tocável e concreta.

Segundo Vygotsky (1998), o brinquedo é o mundo ilusório e imaginário em que os desejos não realizáveis podem ser realizados. É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Numa situação imaginária, a criança dirige seu comportamento não só pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desta situação. Esta seria a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O brinquedo, para o autor, é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais. De modo geral o educador em seu ofício deve considerar as múltiplas possibilidades educativas. Isso significa que o educador tem a responsabilidade de proporcionar diferentes momentos e condições dinamizadas e necessárias, contribuindo ao máximo para o desenvolvimento da criança. Ele necessita conscientizar-se que brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade interativa e imaginária.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Durante muito tempo o trabalho lúdico na Educação Infantil foi visto como uma atividade de pouca produtividade. Muitos pais e até mesmo profissionais da educação manifestaram uma opinião negativa sobre a ludicidade, esquecendo-se de fazer uma apreciação mais reflexiva e coerente ao considerar seu importante papel para a educação.

Assim, ao refletirmos sobre o lúdico vemos que muitas são as contribuições da ludicidade para a educação dos alunos (as) dentro e fora do contexto escolar. Por isso, pode-se reafirmar o conceito de educação descrito nos Referenciais Curriculares nacionais para Educação Infantil:

> “Educar significa”, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23).

Diante dessa afirmativa, podemos perceber que a educação numa perspectiva lúdica é muito abrangente, considerando que possibilita um desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. O universo lúdico também contribui para a criação de um espaço no qual se valoriza o outro, em que a individualidade dá lugar a coletividade havendo aceitação de si mesmo, de maneira que o desenvolvimento intelectual e social seja alcançado por meio do contato humano.

Segundo Garcia (apud, Correia 2006) as concepções socioconstrutivistas valorizam o conhecimento do aluno. Dessa maneira verifica-se que a ludicidade contribui positivamente para a superação do individualismo, na medida em que o aluno passa a participar de maneira cooperativa das brincadeiras tornando-se mais sociável e menos competitivo apesar de muitas das vezes está inserida numa realidade de disputas até mesmo no contexto familiar.

Portanto, vale salientar que a escola deve estar atenta para os novos paradigmas que surgem na atualidade, conforme escreve Correia (2006), em prol de uma educação pautada nas relações entre sujeitos a fim de aproximá-los durante as brincadeiras de modo cooperativo. Outro aspecto relevante no que tange a ludicidade é sem dúvida o seu valor para que se tenha uma escola mais atraente numa perspectiva lúdica. As crianças ao adentrarem no espaço escolar se deparam com uma nova realidade, podendo inclusive ficar inseguras ou totalmente alheias diante dessa nova realidade, com isso as brincadeiras proporcionam um espaço convidativo, cativante e prazeroso.

Uma observação importante nessa discussão é sem dúvida a valorização da criatividade e espontaneidade dos alunos, porém, faz-se necessário que os educadores planejem as brincadeiras a fim de que possam aproveitar melhor o tempo. Ao pensarmos sobre as brincadeiras na Educação Infantil precisamos ter em mente a necessidade de uma mediação pedagógica, uma vez que muitos profissionais não apresentam uma sistematização na utilização de brincadeiras durante as aulas.

Como nos mostra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998): “para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.”.

A ludicidade contribui significativamente para a vida social, para a inclusão dos alunos, para a construção da autonomia diante dos desafios apresentados. Portanto, identifica-se que ao se trabalhar o lúdico em sala de aula, surge a oportunidade de apreciar os conhecimentos prévios das crianças, principalmente quando as brincadeiras fazem parte do seu dia-a-dia.

Contudo hoje, presenciamos uma valorização dos brinquedos industrializados e tecnológicos. Justamente por conta dessa supervalorização que o professor deve entrar em cena, sendo mediador, oportunizando momentos de brinquedos heurísticos e momentos de brinquedos tecnológicos, entendendo que cada um contribuirá no desenvolvimento infantil de determinada forma. Não se devem ignorar os brinquedos tecnológicos, pois estão presentes no cotidiano das famílias. Não seguir as principais tendências do momento é um erro grave e que deve ser evitado ao máximo. Por outro lado, não devemos desprezar os brinquedos não estruturados, pois trazem consigo uma história e fazem parte da cultura da humanidade.

Devemos propor nos espaços de educação infantil momentos em que as famílias e comunidade escolar possam interagir com os alunos e trocarem experiências relativas ao brincar. Com certeza teremos uma variedade de brinquedos e brincadeiras carregados de significações, culturas, memórias de suas infâncias.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA

O estudo da ludicidade relacionado à construção da autonomia na Educação Infantil é de suma importância para a identidade da criança. Na atualidade tem-se falado muito sobre o brincar na Educação infantil com foco na aprendizagem dos alunos, esquecendo que o brincar também é fundamental para que a criança possa desenvolver-se de forma criativa, coletiva e autônoma.

De acordo com os RCNEI (1998) da Educação Infantil:

> 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 ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p.27).

O lúdico possibilita a construção da memória do aluno, atenção e outras capacidades. Durante as atividades lúdicas percebe-se que o aluno expressa com mais intensidade suas vontades e ideias no momento das brincadeiras, sendo elevada sua autoestima.

Quando acompanhamos essas manifestações no espaço educativo, verificamos que as crianças sentem-se mais independentes, durante o brincar. Consequentemente, identificamos claramente certas capacidades que denotam coragem, liderança, ousadia por parte de muitas crianças inseridas no contexto das atividades lúdicas.

A ludicidade na Educação Infantil constituiu-se nos últimos anos como uma rica ferramenta de elevar o gosto pelo aprender, assim como pelo desenvolvimento integral do ser infantil.

> “Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Durante as brincadeiras vemos que os pais, alunos, professores, supervisores e educadores de um modo geral devem voltar sua atenção para uma educação baseada nos princípios de autonomia. “De acordo com Freire (1996), saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. O ensino não só deve valorizar as vozes dos sujeitos como também precisa motivá-los para serem cada vez mais constituídos de autonomia.

É no espaço escolar que a construção da autonomia se dá, a partir de ações cotidianas, em atividades sistematizadas e em todos os seus recursos pedagógicos e sociais, como: a noção de higiene pessoal alimentar-se sozinho, guardar os brinquedos, a escolha de materiais e sua utilização.

Neste sentido, a escola colabora em diversos aspectos da evolução dos pequenos. Oportunizando a criança uma dose certa de independência e disponibilizando ferramentas para que ela possa desenvolver sua autonomia, o crescimento dela se torna mais saudável. Dar autonomia na educação infantil significa alimentar na criança o sentimento de que ela é capaz de resolver problemas e superar desafios, de que é capaz de tomar decisões e lidar com as consequências de suas escolhas.

OS BENEFÍCIOS DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há várias vantagens que os games proporcionam às crianças. Entre os vários benefícios podemos citar:

O engajamento entre os estudantes. À medida que a escola se aproxima da rotina das crianças, maiores são as chances de elas interagirem com o que está sendo abordado pelo professor.

Os jogos digitais na educação infantil proporcionam um maior envolvimento com o conteúdo das disciplinas, porque possibilitam uma maior identificação do aluno com o que está sendo ensinado.

Facilidade em reter informações. Ao tornar o aprendizado mais próximo do dia a dia do aluno, a escola oferece um ensino que favorece a retenção do conhecimento com mais praticidade e rapidez. Isso acontece porque a criança visualiza o que está sendo abordado com clareza.

Esse fator faz com que os jogos digitais na educação infantil sejam importantes para o conteúdo em sala de aula ser apresentado de maneira atraente. Hoje, é vital que as escolas usem a tecnologia para aperfeiçoar a apresentação dos conteúdos.

Estímulo ao raciocínio lógico. Os games apresentam desafios que estimulam bastante os alunos a resolver problemas. Em outras palavras, fazem com que as crianças tenham mais vontade de raciocinar para encontrar a melhor resposta a uma demanda.

Usar a lógica para a resolução de uma tarefa é um bom caminho para o aluno pensar de forma mais organizada. Isso não contribui apenas para o desenvolvimento intelectual, mas também para o crescimento pessoal.

O motivo é que a criança passa a verificar como é válido ter organização ao fazer qualquer atividade, como se preparar para ir ao colégio, respeitar as regras do condomínio, obedecer aos pais etc.

Capacidade de tomar decisões. Dependendo do game utilizado, o aluno é estimulado a optar por uma ação em poucos segundos. Dessa forma, ele percebe que é fundamental, em alguns momentos, tomar decisões rápidas para resolver uma situação relativamente complicada.

Ao adotar esse hábito, a criança terá mais condições de decidir o que deve fazer em poucos segundos com maior autonomia. Fazer com que os estudantes tenham essa conduta é uma das grandes contribuições dos jogos digitais na educação infantil.

Pensar de forma lógica e rápida é uma alternativa interessante para reforçar o autoconhecimento e a autoconfiança. Essas duas características são imprescindíveis para os alunos estarem mais motivados a adquirir conhecimento e a vivenciar novas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da constituição deste artigo constatamos que esse tema dentro do processo de ensino e aprendizagem consegue estabelecer uma relação de ensino no instante em que o professor e os alunos entram numa sala de aula para a formação de ambos. Desta forma, o ensinar necessita de técnicas, pelas quais o professor procura comunicar sua mensagem aos alunos e a utilização do lúdico para transmitir essa mensagem se integra na utilização da técnica mais adequada para os alunos. A arte de ensinar consiste em o educador saber escolher os recursos mais adequados ao seu público.

Não podemos de maneira alguma negar que a educação não pode ser vista isoladamente, sem considerarmos o aspecto sociocultural inseridos na educação das crianças, nem tão pouco o seu momento histórico, com todos os seus efeitos sobre os indivíduos. Também percebemos que a escola, com todas as suas críticas, ainda tem sido o local ideal para a realização do processo de ensino e aprendizagem. E, para tanto, deveria utilizar-se de todos os meios materiais, humanos e tecnológicos possíveis para atingir os seus objetivos.

Por fim, observamos as contribuições da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de constatarmos a grande importância desses instrumentos e suas colaborações na Educação Infantil bem como o desenvolvimento integral da criança e cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para os alunos. E, nesse contexto, entende-se que ela seja a base para as demais etapas do processo educacional, e que toda sua educação deve estar direcionada às experiências e às vivências do educando, viabilizando assim a formação crítica e cidadã do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BARELA, J. A. **Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso**. Motriz (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, 17 dez. 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com Jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física.** Campinas, SP: Papirus 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da Criança**. 10ºed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

SILVIA SIQUEIRA INGEGNERI
Graduação em Pedagogia pela Faculdade FINTEC (2005); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF CEU Cidade Dutra.

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre a importância do Letramento no processo educativo do indivíduo infância uma vez que o contato com as permite adentrarmos em mundos desconhecidos. A escolha deste tema foi realizada por meio dos olhares voltados para a forma que a escola trata a leitura, pois como ela se apresenta obrigatória, repetitiva e decorativa, assusta as crianças, distanciando-as de tal tema. Permitindo que se observe forma com que se entende o que se lê, nas entrelinhas do trabalho, que se percebe o contexto social em que está inclusa, além de privilegiar o contexto socioeconômico e cultural, e estimula o contato entre as crianças dando enfoque as suas diferenças considerando seus valores e as bagagens já adquiridas. O objetivo central desta reflexão será construir uma nova forma de perceber leitura, desenvolvendo após a conclusão deste uma versão de ler que se ajuste melhor à prática social que nossos alunos estão inclusos e permitindo que estes se apropriem efetivamente da mesma não separando a forma com que se quer comunicar, e a forma com que se deve comunicar, discriminando os diversos usos que esta faz na vida social, suas regras, etc., de forma a possibilitar uma aprendizagem sólida, significativa e prazerosa, sendo esta identificada como técnica facilitadora do processo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Aprendizagem; Desenvolvimento; Indivíduo.

INTRODUÇÃO

Enfoca-se neste artigo a importância do Letramento no Processo Educativo do Indivíduo uma vez que o contato com a leitura permite adentrar em mundos desconhecidos. A relevância deste tema se dá por meio dos olhares voltados para a forma que a escola trata a leitura, pois como ela se apresenta obrigatória, repetitiva e decorativa, assusta as crianças, distanciando-as deste processo de aprendizagem.

De acordo com a maneira com que se entende o que se lê, observando as informações das entrelinhas do texto, compreende-se o contexto social que o aluno está incluso, podendo privilegiar o contexto socioeconômico e cultural da criança, dando enfoque à diversidade considerando seus valores e as bagagens já adquiridas.

O objetivo central do trabalho será, compreender uma nova forma de conceber a leitura, onde visa-se uma melhor prática social permitindo que os alunos se apropriem efetivamente deste conhecimento percebendo as diversas maneiras de comunicar, discriminando os diversos usos que esta faz na vida social, suas regras etc., possibilitando assim uma aprendizagem sólida, significativa e prazerosa, sendo o letramento identificado como técnica facilitadora do processo de alfabetização.

Busca-se entender a relação da leitura com o desenvolvimento humano em suas diferentes estruturas, procurando responder as seguintes dúvidas: Por que na escola se enfatiza tanto a leitura oral? Por que, na escola, se supõe que existe uma só interpretação correta, para cada texto, quando a experiência de todo leitor mostra tantas discussões originadas das diversas interpretações possíveis de um artigo ou de um romance? Por que se ensina uma única maneira de ler?

Por este motivo pretende-se enfocar a importância da leitura para o desenvolvimento do indivíduo, sua estrutura, e seu papel na formação social do ser. As dificuldades encontradas para que se trabalhar a leitura como um todo, e como esta dificuldade interfere na sala de aula, procurando responder as questões levantadas anteriormente. Dando a importância aos projetos para auxiliarem no desenvolvimento de um trabalho significativo e com resultados esperados. Por fim, será feita algumas considerações finais, comentando sobre a importância da realização do estudo do tema para o desenvolvimento do educando e sua aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

A leitura ocupa um importante lugar na construção do conhecimento, tendo em vista que o processo de ler, leva a compreender a razão de todas as coisas. Podemos dizer que o processo utilizado para ler e escrever está intimamente ligado ao processo de aprender, obtendo um papel muito importante na vida do indivíduo, pois, esta é um poderoso meio para a transformação da realidade, criadora de um indivíduo politizado, sabedor de seus direitos, deveres e pensamentos.

O ato de ler é entendido como uma fonte de poder e força na vida da pessoa, o que a leva a libertação do processo de escravidão (social, político, econômico) que ele está inserido, modificando os contextos sociais existentes. O processo trilhado pela leitura é tão importante quanto o ato de realizar registros, estando este, presente em vários segmentos de comunicação, observa-se tal afirmativa quando lemos uma piada, por exemplo, o que a torna engraçada é a forma com que a lemos, interpretamos e a entendemos o quando um pintor cria uma obra, ele simplesmente a pinta, deixando que o “leitor” defina e entenda o que está impresso.

Este exercício de observar, ler e interpretar contribui para o desenvolvimento dos sentidos, já que é através da forma com que se vê a imagem, é que se constroem as hipóteses, criam-se os argumentos e constrói-se um indivíduo com olhar sensível às necessidades. As informações recebidas pelos registros citados anteriormente, nos vêm através dos olhos, estes, portanto, são entendidos como importantes mecanismos para que se inicie o processo da leitura, pois permitem que as informações cheguem ao cérebro, porém, para tornar a leitura possível, é necessário obter outras informações que podem ser definidas como um “pré conhecimento” do que os olhos estão

vendo, seria como uma imagem não visual impressa nele.

Tal processo produz uma relação entre as informações visualizadas e as não visualizadas criando assim um intercâmbio entre elas como se fossem arquivos. Observam-se tais afirmativas desde o descobrimento da escrita, onde homens das cavernas desenhavam seus feitos para que outros tomassem conhecimento dos seus registros, o que significava que quanto mais se sabe, mais se tem a descobrir, pois para lermos algo é necessário obtermos certa quantidade de informações pré adquiridas, e que para distinguir o que este codificado, é preciso obter fragmentado em nosso sistema certo quantidade de códigos, desenhos, gravuras.

A função dos olhos no processo de leitura é “colher as informações visuais na forma de raios de luz, transformando-as em impulsos de energia nervosa, e estas, viajam ao longo de milhões de fibras do nervo óptico, em direção ao cérebro”, então que ler significa o acúmulo destes impulsos nervosos, no cérebro, os olhos servem de simples orientadores para que estes descubram o caminho que devem seguir.

Na leitura ocorre o seguinte, os olhos se movimentam pelas páginas, então as informações colhidas são transmitidas ao cérebro que as interpreta, processa e decifra cada palavra contém várias alternativas para que o cérebro defina o que está escrito.

Para ler o indivíduo depende mais do que está diante dos olhos, mas também do que se encontra atrás deles, levando-se em conta, uma das reflexões de Lílian Lopes Martins da Silva (1996), onde em uma delas, esta afirma que o processo de formação do leitor... está articulado a um cotidiano em que o que existe é um intricado conjunto de mecanismos que acabam por neutralizar a prática da leitura. É unindo, tais informações os visuais e os não visuais que nosso cérebro nos leva a caminhos que permitam visualizar a leitura como o modo de o homem compreender-se, bem como compreender as coisas que estão a sua volta.

A leitura ocupa um importante lugar na construção do conhecimento, tendo em vista que o processo de ler leva a compreender a razão de todas as coisas. Pode-se dizer que o processo utilizado para ler escrever está intimamente ligado ao de aprender, obtendo um papel muito importante na vida do individuo.

O ato de ler e compreender, é o caminho para a transformação da realidade, criando um indivíduo politizado, sabedor de seus direitos, deveres e pensamentos. O processo da Leitura deve ser entendido então, como uma fonte de poder e força na vida da pessoa, o que a leva a libertação do processo de escravidão (social, político, econômico) que ele está inserido, modificando os contextos sociais existentes. Não existe leitura sem escrita, sem registro, porém a leitura pela leitura torna-se insignificante, tendo o letramento um papel importante na vida da criança. O exercício de observar, ler e interpretar contribui para o desenvolvimento dos sentidos, já que é por meio da forma com que se vê a imagem, é que se constroem as hipóteses, criam-se os argumentos e constrói-se um indivíduo com olhar sensível às necessidades.

O LETRAMENTO E A FORMAÇÃO DO SER

O homem necessita da leitura da mesma forma que da escrita, para comunicar-se e receber informações exteriores. Tais informações estão presentes durante o processo de aperfeiçoamento das várias formas de registro (som, vídeo, TV etc.), todos estes para se tornarem possíveis de serem entendidos, dependem da leitura. O letramento significa estar em contato com o mundo das letras, e ser letrado significa entender além das letras, é muito mais do que simplesmente decodificar códigos escritos.

O percurso para entender tais recursos, inicia-se na escola, esta, porém, não se apresenta como um local adequado para desenvolver tais habilidades, apesar de ter sido construída se encontra cheia de medos e dificuldades, as quais permitem o desenvolvimento. A construção realizada dentro dos muros escolares pode ser definida segundo Silva, é “de ledores” que simplesmente leem e aceitam o que está escrito, sem questionar as verdades ali contidas, enquanto está deveria ser realizada para construir verdadeiros “leitores”, que pensam, discutem, e debatem sobre o que está escrito.

Os alunos brincam, fingindo que leem e os professores fingem que acreditam no que está acontecendo, desmerecendo todo o papel que a leitura tem na vida destes indivíduos, que passam pelo processo de aprender a ler. Aprender a ler deveria ser visto com muito mais importância, deveria se dar o valor deste processo para além dos olhos, pois é através deste exercício de forçar o olhar que se constrói o Cidadão Político capaz de modificar a realidade inconsequente em que estamos inclusos.

Mas é preciso educar para que se tenha esta consciência, e não se permita continuar na submissão de nossa realidade que deveria ter sido mudada, talvez se criasse leitores realmente, interessados e capazes de transformar a realidade em que se encontram.

A leitura se concretiza na escola e a criança, pequena leitora, passa a maior parte de sua vida dentro de tal instituição, é necessário que esta, se adeque as necessidades de cada indivíduo para que seu objetivo seja alcançado, ou seja, ensinar o aluno a ler. O primeiro passo a ser dado é o de transformar o processo pedagógico de forma que este seja condizente com a proposta pedagógica da unidade, permitindo que o trabalho a ser realizado seja flexível, utilizando-se do tempo necessário para se alcançar o objetivo proposto que podem ser dias ou até meses para a concretização deste.

Em seguida deve-se planejar as etapas que se quer alcançar com os alunos, atendo-se ao fato deste “não ser fracionado” não vir aos pedaços, já que o conhecimento se constrói de forma completa, Inter disciplinando a leitura, escrita e produções (artísticas no caso dos pequenos e escritas no caso dos maiores). É preciso dar significado para o que se quer alcançar, pois se lê para escrever e se utiliza a escrita para leitura.

O trabalho de leitura torna-se mais interessante através do acesso a livros e figuras por meio da leitura de estórias infantis, permitindo que os alunos tenham acesso ao material e recontem de seu jeito as estórias lidas, oferecendo acesso a jornais revistas, lendo para eles pequenas manchetes de interesse deles em voz alta, permitindo o desenvolvimento do senso crítico de cada indivíduo.

O acesso ao acervo de biblioteca para desenvolver a vontade e a curiosidade de ler, bem como a promoção de eventos como feiras de livros e exposições com livros construídos por eles, e o professor deve realizar diversas leituras, criando a hora da leitura, e conforme se avança às idades escolares, é preciso permitir que o aluno se sinta integrado ao processo, incentivando-o a ler em voz alta.

A leitura em voz alta, permite que o aluno se ouça lendo, ampliando assim sua visão de mundo letrado estimulando seu desejo de prosseguir a leitura, é também um excelente mecanismo para que o leitor perceba se está lendo muito rápido ou muito devagar, possibilitando a construção de outras linguagens.

Além disso, ler em voz alta transforma o leitor em transmissor de conhecimento, pois esta transmite a quem ouve um poder de analise sem igual do assunto que está sendo tratado, pois esta prende atenção de quem ouve, observo isto no ato de contar estórias para as crianças, estas não decodificam os símbolos, mas quando ouvem atentamente o que estamos lendo, ao entregar-lhes o livro, estas refazem a leitura de forma ampla, às vezes ricos em detalhes como nós, adultos a lemos, tudo isto porque esta serve como suporte para que estas comecem a realizar sua caminhada pelo mundo do letramento.

Durante muitos anos a leitura oral, devido a sua importância foi considerada de suma importância para o desenvolvimento e a avaliação do indivíduo, mas com a evolução, não se vê mais as escolas dando tal importância para este tópico, iniciando a leitura em voz baixa, não menos importante para a formação, mas que se resume a ler com os olhos para que ocorra a decodificação junto ao cérebro, porém, aqui a fala não é privilegiada, não se desenvolvendo a articulação do som.

Assim, observa-se o porquê de tantos alunos, e às vezes até professores leem tão mal nos tempos de hoje, por falta de treino, ler em voz alta treina a entonação, o som e o ritmo da leitura, facilitando assim quando esta tiver de ser feita diante de muitas pessoas.

Após a aprendizagem da leitura é preciso registrar esse processo para que se perceba as falhas e as corrija, bem como para oferecer informações do sucesso da proposta para que se possa seguir do ponto que se alcançou num primeiro momento.

O percurso trilhado pela leitura para aprendê-la, é tão importante quanto o ato de escrever por meio de registros, estando estes, presente em vários segmentos de comunicação, observa-se tal afirmativa quando lemos uma piada, por exemplo, o que a torna engraçada é a forma com que a lemos, interpretamos e a entendemos, ou ainda, quando um pintor cria uma obra, ele simplesmente a pinta, deixando que o “leitor” defina e entenda o que está impresso.

O REGISTRO NO LETRAMENTO

A criança desde que nasce aprende conceitos da mesma forma que brinca, pois, ao entrar em contato com o mundo ela assimila o movimento e as informações recebidas através das ações repetitivas que realiza, este processo desenvolve a concentração e atenção da criança para desco-

brir o que poderá aparecer por trás de um pano levando a reconhecer a pessoa que se aproxima, as cores mesmo sem nomeá-las, as formas, imitação etc. todos conceitos que fazem parte do desenvolvimento.

Para ensinar uma criança a ler e escrever o processo consiste mais ou menos no mesmo caminho, é necessário realizar repetitivas ações para que se assimile o que se quer ensinar, completando assim o processo de alfabetização. Ao registrar as situações que a criança vê de maneira esporádica ou diariamente observando o que a coloca em contato com o mundo estamos auxiliando em sua formação, podendo trabalhar por meio dos estímulos percebidos e do grau de ludicidade estabelecido, que propiciamos às crianças seu desenvolvimento integral.

Os procedimentos utilizados para realizar atividades propostas, a busca de soluções e as regras criadas, acabam se tornando meios eficientes de resolver problemas, permitindo a evolução individual de cada um. Dentro da prática educacional quando se fala em registro pensa-se em movimento, brincadeira, e a experiência corporal, estão nos referindo ao aspecto da psicomotricidade da criança, fator definitivamente importante para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização.

Este fator é de grande importância na formação do indivíduo, pois o relaciona ao meio físico trabalhando todos os componentes de ordem artística, psíquica e motora. As situações registradas e criadas a transporta do real para o imaginário e vice-versa, contornando conflitos existentes, eliminando-os no ato de brincar, e por sua vez interpretar, uma vez que arte e brincadeira se misturam, sendo estas utilizadas também no processo de escrita.

O conhecimento do corpo e as técnicas envolvem a reprodução dos exercícios aguçam o pensamento operativo, que incentivam o indivíduo a utilizar-se do raciocínio lógico dedutivo, construindo através das ações simbólicas e operativas sua inteligência, Piaget apud Friedman (1996), define o desenvolvimento da inteligência em quatro estágios, sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais, necessitando valorizar a forma adequada de transmitir o conhecimento para a criança.

É preciso, adequar o grau de dificuldade das atividades ao grau de complexidade que se quer alcançar, para que a criança em formação consiga assimilar as atividades e resolver os problemas de acordo com que estes venham aparecendo. É preciso oferecer-lhes caminhos para que realizem esta construção.

O trabalho baseado no registro possibilita a criança, desenvolver-se por completo, aprendendo todos os fatores necessários, revivendo o processo da brincadeira, repetindo os exercícios desenvolvendo a atenção. Na educação artística é possível trabalhar e desenvolver atividades que auxiliam o movimento e trabalham a perceptividade, o sensorial e o sistema nervoso central facilitando o desenvolvimento da linguagem e da escrita do indivíduo.

Ao registrarmos o desenvolvimento e o dia a dia da criança estamos criando a possibilidade de abrir uma janela para seu emocional, pois na infância encontra-se o período possível da fantasia, é, portanto, neste período que a criança necessita ter contato com as diferentes formas de atividades, jogos e brincadeiras, pois estas experiências são apropriadas para o desenvolvimento e precisam ser proporcionadas, pois a imaginação infantil é caracterizada por seu campo fértil.

Por meio destes registros temos expressa suas dificuldades, observamos onde a criança se apoia para buscar o prazer no ato realizado como também expressar um possível o problema emocional que esteja vivenciando, uma vez que não consegue falar sobre ele.

O ato de unir registro e experiência oferece novas ideias que influenciam comportamentos posteriores, recebendo vários significados já que estas se tornam uma ação voluntária, que satisfaz o ego estimulando o desenvolvimento do indivíduo, trazendo-lhe várias contribuições em relação aos seus aspectos corporais, morais, sociais, oportunizando o desenvolvimento de ideias, imaginação e comportamento individual através da vivência de cada um.

O registro está então ligado diretamente com o meio cultural ao que a pessoa está inclusa, pois ela recebe influências da cultura existente e este se manifesta em diferentes épocas, e estas ampliam o conhecimento fônico do indivíduo favorecendo a fala e o pensamento lógico de cada ser.

Enquanto se registra as atitudes da criança e o seu dia a dia, observando como esta, se apropria de elementos da realidade que está vivenciando, dando-lhe novos significados, dando total caráter educativo as atividades. Por todas estas qualidades, o registro recebe várias concepções, dentre elas a de ser um conjunto de procedimentos que oferece atividades que atribuem novos significados ao ensino, transformando-se em facilitador da construção do processo de aprendizagem favorecendo as ideias utilizadas na vida cotidiana.

Dispor desta cultura tão rica de referências, que permitem construir e interpretar através do é aprender; não dispor destas referências é não desenvolver. Esta se torna uma questão de interpretação, oferece referências corretas para esta interpretação.

Numa visão Piagetiana, observar que o conhecimento é construído durante as integrações do sujeito com o mundo é de suma importância. Friedman (1996, p. 96) destaca em seus estudos que Piaget partiu da observação de como o indivíduo constrói o seu conhecimento, ao papel ativo do sujeito, onde este mantém contato com o meio e internaliza os conhecimentos construídos, tornando-se ativo no processo.

Assim o registro, é definido como a expressão de uma fase de diferenciação progressiva. Este é o produto da assimilação, dissociando-se da acomodação antes de se reintegrar nas formas de equilíbrio para o pensamento operatório. A leitura representa o mundo da criança, utilizando-se dos seus símbolos para buscar a realidade, sendo a melhor maneira de realizar intervenções preventivas quanto aos problemas de aprendizagem, pois neste período a criança está aberta a buscar soluções para problemas que aparentemente não entende ou não aceitas.

Aqui é possível reviver o passado, resolver seus conflitos, evitando levá-los para o resto do seu processo de formação. Inicialmente o registro faz parte de um processo de informação onde utilizando-se dos símbolos a criança ultrapassa a simples manipulação e assimila a realidade externa do seu Eu, passando a fazer distorções e transposições.

O registro sobre a criança, é, um misto de ação e observação. Este estudo observa ainda que existem dois elementos importantes o fazer e o assimilar. Segundo Vygotsky, à medida que as crianças se desenvolvem, ocorrem modificações no seu sistema cognitivo. Assim a situação na qual

anteriormente predominavam regras não explícitas, com o desenvolvimento da criança passam à explícitas em situações imaginárias.

Deixando claro, portanto, que as atividades predominantemente para o desenvolvimento dos seus primeiros anos de vida, o que criam uma zona proximal na criança. O papel do registro para o professor no processo é, portanto muito importante, já que é ele que cria o espaço propício à criança, disponibilizando materiais participando como mediador da construção do conhecimento, favorecendo o aparecimento de atividades artísticas como processo pedagógico na escola.

É impossível falar da criança, do seu desenvolvimento, movimento, psicomotricidade, sem relacioná-la a educação infantil, pois é na educação infantil que este aprendizado se faz mais presente e eficiente. Obtém assim um papel importante nas áreas de desenvolvimento da criança, pois é realizando estas atividades que a criança começa a ser introduzida no universo social.

Sendo assim, este tem um papel especial e uma característica marcante no desenvolvimento da criança, pois esta dedica maior tempo a ele, e por seu intermédio que libera e canaliza suas energias, tendo o poder de transformar uma realidade difícil, proporcionando-lhes condições de liberar fantasias. Sendo fundamental para despertar o interesse das crianças, pois conforme estas vão criando e desenhando, elas vão se conhecendo melhor e construindo interiormente seu mundo.

Este processo favorece a construção do conhecimento. Exercê-lo é permitir à criança a oportunidade de utilizar seu equipamento sensório motor, pois o corpo é acionado juntamente com o pensamento e enquanto estes são estimulados, por meio dos desafios apresentados, este se utiliza de suas habilidades operatórias para desenvolver sua observação, identificação, observação, comparação, análise, desenvolvendo suas habilidades e autoconfiança.

O registro, portanto, ganha espaço na escola como ferramenta ideal para detectar dificuldades de aprendizagem, na medida em que o trabalho estimula o interesse do aluno, ajudando-o a conquistar as novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, oferecendo ao educador a oportunidade de ser interventor, incentivador e avaliador do problema.

É fundamental que por meio da sua criação a criança descubra as respostas por si mesmas através de situações desafiadoras que estimulem a criatividade, como também é necessário considerar os conhecimentos que as crianças trazem de casa ou da rua, organizadas independente da participação de um adulto, pois estas servem como diagnóstico do que elas conhecem, e dizem respeito tanto ao meio físico como social o qual o indivíduo se insere.

A escola resgata seus conhecimentos, e garante as interferências necessárias para que a sociedade seja formada de indivíduos criativos, dinâmicos, sensíveis, inventivos, descobridores, e encorajadores de sua autonomia, com pensamentos críticos, chegando a níveis mais elevados do conhecimento. A aprendizagem, no entanto, depende da motivação de interesse dispensado pela criança. Esses são aspectos importantes para que as crianças sejam introduzidas na atividade realizada, sentindo-se segura para realizá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Educacional busca hoje assegurar a criança, o direito a escola de qualidade dando-lhe a garantia de acesso, participação aprendizagem e continuidade em todos os níveis de ensino em escolas regulares. Oferecer a estes alunos a transversalidade do ensino desde a educação Infantil até o ensino Superior, dando-lhe atendimento educacional especializado, a formação continuada do professor para o atendimento especializado adequado de todos os alunos.

A partir deste pressuposto, observa-se que o registro passa a ter um foco muito mais amplo de atuação, considerando que registrar é muito mais que simples socializar, registrar é valorizar todo o potencial do indivíduo sendo este deficiente ou não, valorizando toda a dimensão pedagógica existente na inclusão.

O papel do professor diante do registro é observar o que o diferente tem de melhor considerando as potencialidades da criança, tendo consciência de que todos podem aprender. A concepção observada diante da criança que a detém, é que vai determinar seu desenvolvimento e relações com o meio, devendo considerar que para que seu desenvolvimento tenha sucesso, necessitamos garantir uma abordagem educacional centrada nas pessoas, no meio ou em seus determinantes sociais. Dentro da perspectiva da educação que se propõe é necessário ainda considerar os determinantes de dificuldade que se observa.

Desta forma é possível conhecer a criança favorecendo sua adaptação ao meio, modificando o foco para que não se observe a diferença e sim o que ocorre com ela dentro do meio.

Este é pode-se dizer, o maior problema do magistério pois após vários anos trabalhados, o profissional apega-se ao visual, não buscando modificações e reformulações de estratégias pedagógicas, o que atrapalha o trabalho pedagógico oferecido, uma vez que ao receber a criança, não busca conhecer seu potencial, apegando-se ao visual, fortalecendo o estigma da incapacidade, criando um desconhecimento que rotula a diversidade.

Assim, é necessário que o professor, reconstrua sua forma de visualizar e buscar as potencialidades de cada ser, reorganizando seus conteúdos e estratégias, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem de forma a alcançar todas as crianças envolvidas, enfatizando as competências do aluno para que ele possa relacionar, organizar os conteúdos dentro de sua vida, dando real significado a aprendizagem. A participação do registro neste sentido é de extrema importância porque ela que sinalizará ao professor as respostas dadas diante da proposta e servirá como norteadora dos diversos caminhos que a proposta pedagógica oferecida pode vir a seguir.

É este saber olhar que pode modificar a estrutura da equipe escolar e a estrutura familiar, modificando a forma de conceber a deficiência, entendendo-a não como um defeito, mas como uma particularidade, que garante a criança a sua individualidade, tornando-a única e especial independente da dificuldade que acomete seu desenvolvimento, favorecendo suas habilidades, construindo uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

CALEGARI, Luiz Carlos, Gladis Massini – **Diante das Letras** – Ed. Mercado das Letras – 2001.

DINORAH, Maria – **O livro infantil e a formação do Leitor** – Ed. Vozes – Petrópolis – RJ – 1995.

FERREIRO, Emília- **Reflexões sobre a alfabetização** – 2ª Ed. Cortez – São Paulo,1985.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido - Paz e Terra** – Rio de Janeiro,1976.

FREIRE,Ana Maria de Araújo- **Analfabetismo no Brasil** – Ed. Cortez - São Paulo, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli – **Discurso e leitura** – Ed. Cortez – Ed. Unicamp – Campinas, 2001.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa** – Ed. Armed – Porto Alegre, 1999.

SILVA, Lílian Lopes Martins – **A escolarização do leitor** – Ed. Mercado Aberto Porto Alegre – 1986.

SILVA, Ezequiel T. – **Elementos de Pedagogia da Leitura** – Ed. Martins Fontes – São Paulo 2002.

ARTE NA ESCOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE SUAS POTENCIALIDADES

SUZE CORREIA DE MELO
Graduação em Matemática pela Faculdade Universidade Camilo Castelo Branco (2002); Professora de Educação Infantil - na EMEI Epitacio Pessoa, Professora do Ensino Médio – Matemática - na EE Álvaro Simões.

RESUMO

A arte se apresenta como conhecimento, cultura e prática educativa necessária no processo de formação do sujeito. O homem é um ser integrado, constituído por corpo, mente e espírito, onde todas essas áreas devem ser desenvolvidas e consideradas de forma equilibrada com vistas a um desenvolvimento total. A experiência artística contribui para essa formação e interação. Ora, a arte é um instrumento de reconhecimento de si e do outro, de identidade, de comunicação, de expressão, de posicionamento frente ao que vive, ao que vê, ao que sente. Para tanto, apresenta-se uma reflexão sobre a arte na escola, considerando sua história e suas potencialidades. Dessa forma, contribuindo para a formação pessoal, proporcionando ao aluno um instrumento de posicionamento frente à sociedade na qual está inserido. O olhar para as necessidades específicas dos estudantes permite o propiciar de situações em que eles possam ser educados numa visão integradora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Arte; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A importância do trabalho com a arte no processo de aprendizagem já foi pauta de muitos estudos e reflexões, assim como suas contribuições e modos de trabalhar com ela no âmbito escolar a fim de que não seja apenas uma imitação, mas que passe da reprodução para a transformação.

Os documentos sinalizam a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo da educação. Sendo ou não especialista, o professor deve abranger os conteúdos artísticos e desenvolver as competências em sala de aula. Mas, de que forma e por que trabalhar arte além da aplicação de técnicas e exploração de materiais com nossos estudantes?

Para refletir sobre essa questão foi realizado levantamento bibliográfico com vistas a estudar sobre as diferentes opiniões sobre a arte, seu desenvolvimento na escola e suas contribuições no processo de formação dessas crianças. Para tanto utilizamos pesquisas nas áreas de arte e educação. Rogers (1971) defende que um professor que acredita na capacidade de cada aluno desenvolver sua potencialidade individual deve proporcionar todas as oportunidades para que ele possa fazer escolhas. Além disso, precisa estabelecer um clima propício e um relacionamento com os alunos

de qualidade, que lhes permita desfrutar das tendências naturais.

Além disso, segundo Costa (2004), as reações expressivas de nosso estado de espírito transformam-se em linguagem, expressando ideias, já que constituem um conjunto de signos. Uma pequena conceituação da arte, apresentando as contribuições da mesma na sociedade e na formação da individualidade, nos remete a uma elucidação da necessidade de contato com a mesma. Por fim, apresentamos um histórico do ensino da arte nas escolas, como esta ocorre de fato e os benefícios que ela poderá oferecer se trabalhada de uma maneira mais adequada.

FALANDO SOBRE ARTE

A arte é usada como registro desde os tempos mais remotos, comprovando, assim, a transformação de mentalidade dos povos. Vemos essa transformação, primeiramente, com as pinturas nas cavernas, os mais antigos registros conhecidos.

Pela arte os sujeitos passaram a se expressar de forma que a linguagem conceitual não os possibilitava fazer. Nos tempos de ditadura e de repressão social, se apresentou como instrumento para que as pessoas se posicionassem frente aos acontecimentos sociais, revelando suas opiniões, revoltas e esperanças, ainda que de forma subliminar.

A expressão artística possibilita ao homem reconhecer e exprimir suas experiências e seus sentimentos, despertando a atenção ao processo de sentir. Dirige-se fundamentalmente às faculdades perceptivas humanas, e não as intelectuais. Pela arte somos ainda levados a conhecer aquilo que não temos oportunidade de experenciar em nossa vida cotidiana, possibilitando-nos compreender as experiências vividas por outros homens, segundo Duarte (1996).

O artista exprime por meio do seu objeto artístico; que podem ser as artes plásticas, a fotografia, a música, a dança, entre outras; suas percepções e sensações frente a diversas situações, ações, pensamentos que permeiam sua existência, possibilitando ao espectador momentos de reflexão sobre as mesmas contemplações. Costa (2004) aponta a arte como expressão do imaginário humano e uma forma peculiar de expressar uma determinada visão de mundo, da qual compartilham o artista e o público ao qual sua obra se destina. Tendo assim, como característica, incomodar o telespectador de alguma forma, seja ela positiva ou negativa, não permitindo ao seu fruidor permanecer indiferente ao que se presencia.

> [...] a arte não possui utilidade: ela não a possui no mundo prático. Não perguntamos nunca para que serve uma obra: ela serve apenas para ser fruída, desfrutada, serve para despertar em nós a consciência e a vivência de aspectos do nosso sentir, com relação ao mundo". (DUARTE, 1991, p. 55).

As obras de arte nos permitem contemplar os sentimentos por meio de formas que guardam uma relação de analogia com eles. A arte tem a capacidade de alcançar horizontes inatingíveis pela linguagem conceitual. Um artista nos mostra aquilo que não pode ser dito, que é inefável. É o que relata Barbosa (1978), quando traz a arte como linguagem representacional dos sentidos, podendo transmitir significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhuma outra linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas.

Dessa forma, a arte caracteriza-se como importante trabalho educativo, pois procura, com as tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante a formação de artistas. Duarte (1996) diz ainda que “nossa mente é seletiva: apenas aprendemos aquilo que percebemos como importante para nossa existência” (p. 25).

No seu trabalho criador, o sujeito utiliza e aperfeiçoa processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio e o controle gestual, capacidades psíquicas que influem na aprendizagem. No processo de criação ele pesquisa a própria emoção, liberta-se da tensão, ajusta-se, organiza pensamentos, sentimentos, sensações e forma hábitos de trabalho. Educa-se.

Trabalhar com a arte é fornecer ao estudante mais opções para que ele possa desenvolver instrumentos de expressar tudo o que deseje, utilizando a forma que para ele seja mais significativa. O trabalho artístico pode até ter início de forma espontânea e despretensiosa, mas extravasar as emoções dessa maneira contribui para o desenvolvimento do gosto, da imaginação e da criatividade.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL

A arte no Brasil começa a ser institucionalizada com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Em 1816, é definida a oficialização do ensino artístico, tendo como modelo o neoclassicismo europeu. Essa oficialização ocorreu com o auxílio da missão francesa presente no Brasil e com alguns artistas europeus importantes. Quando a missão francesa chegou ao Brasil, encontrou, importado de Portugal, um “estilo” barroco modificado por meio da criatividade de alguns artistas e artífices brasileiros. Os trabalhos produzidos eram encomendados pelos senhores, e eram feitos pelos escravos que lhes impunham características próprias, tornando-os totalmente diferentes do barroco português ou italiano.

Uma mudança muito grande aconteceu com a introdução da Arte neoclassicista por meio da missão francesa. A criatividade estética ficou relegada a um plano de inferioridade, “coisa pra povo”. Já a elite passou a utilizar-se da Arte neoclassicista.

> Ao chegarem os artistas franceses, instituíram uma Escola Neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso Barroco. Instalou-se um preconceito de classe na categorização estética. Barroco era coisa para povo; as elites se aliaram ao Neoclássico que passou a ser símbolo de distinção social [...]. O Neoclássico era o passaporte para a ascensão de classe. (BARBOSA, 1978, p. 16).

Até a Proclamação da República, em 1889, de acordo com Duarte (1996), o ensino da arte nas escolas oficiais destinou-se, mais especificamente, à produção de bens, incluindo, o desenho técnico e geométrico. Essas escolas eram destinadas às classes trabalhadoras, ou à pequena burguesia.

Nesse período, o momento filosófico vivido era o positivismo, sendo a arte vista com importância somente quando contribuía para o estudo da ciência. O aperfeiçoamento intelectual era considerado a condição essencial para o progresso social e político, assim como a crise moral um reflexo da crise intelectual.

> A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, encarada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. (BARBOSA, 1978, p.67).

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino da arte, especialmente o desenho, continuava apresentando um sentido utilitário de preparação para o trabalho, valorizando o traço, o contorno e a repetição de modelos, que geralmente vinham de fora do país.

O ensino tradicional não reconhecia o conhecimento técnico como um conjunto de meios e de procedimentos necessários para que o aluno pudesse expressar-se; era tomado como objetivo a técnica pura.

Em 1922, a Semana da Arte Moderna e os Movimentos Modernistas da década de 20 marcaram profundamente o estudo da arte, rompendo com os padrões clássicos da época. Mario de Andrade e Anita Malfatti, no Brasil, foram os precursores das ideias de livre expressão para crianças. Na década de 20, a arte brasileira buscou características próprias tanto na temática, quanto no estilo, no intuito de romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus.

Por meio dessa proposta renovadora, foram descobertas novas maneiras de entender a expressão artística. Para Duarte (1996) um aspecto relevante dessa renovação está ligado à arte infantil, pois ela, desde então, passou a ser olhada como apresentadora de um valor estético ligado à espontaneidade da criança. Ou seja, a arte para a criança deixou de ser vista, por muitos, como uma preparação do intelecto ou uma preparação moral, passando a relacionar-se também com a liberação de fatores emocionais e com a expressão de experiências. A arte aparece, então, como expressão de emoções e/ou conteúdos inconscientes.]

ARTE NA ESCOLA

Com a expansão da tecnologia o mundo vê a educação como insuficiente para preparar profissionais que atendam esse novo momento histórico. Surge, então, uma pedagogia – Tecnicista – que privilegia o método e o resultado em detrimento do professor, como fora a ênfase da Pedagogia Escolanovista e em detrimento do aluno, como fora na Pedagogia Tradicional. A Pedagogia Tecnicista é a fase educacional da mentalidade behaviorista americana, desenvolvida originalmente por J. B. Watson e mais tarde por Skinner. Após o surgimento e o crescimento da Pedagogia Tecnicista, implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, é introduzida também a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus. Nesse período, os poucos professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral, Artes Aplicadas, Plásticas e Visuais, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, começam a perceber que esses saberes, repentinamente, foram transformados em meras atividades artísticas curriculares.

Quando o ensino da Arte passou a ser obrigatório em todo o território nacional, nenhuma escola de ensino superior oferecia um curso que formasse profissionais para atuar nessa área. Então foram criados os cursos de licenciatura curta, que formavam o professor de Educação Artística nas várias linguagens, como Artes Plásticas, Cênicas, Desenho e Música, todas em um único curso, o que transformou essa disciplina, na maioria das vezes, num fracasso, pois é muito difícil encontrar

um professor com domínio das várias linguagens artísticas.

A LDB nº 5.692/71, dava ênfase a um processo criativo e expressivo por parte dos alunos; porém, devido à influência cada vez mais crescente da mentalidade behaviorista norte-americana, após a Segunda Guerra Mundial, a educação tornou-se mais tecnicista. Conforme Fusari (1992), na Pedagogia Tecnicista, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Os professores eram orientados por uma concepção mecanicista e seus planejamentos e planos de aula preparados de forma a centrarem-se apenas nos objetivos a serem operacionalizados minuciosamente (a técnica em detrimento do homem, o resultado em detrimento do professor e do aluno). A ênfase dada pelos professores nas aulas de Artes era o saber construir, reduzido aos aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados, e um saber exprimir-se espontaneístico, na maioria dos casos, caracterizando o pouco compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas e suas relações com a história e com a sociedade.

Os estudos sobre a Arte-educação foram iniciados na Inglaterra nos anos 50 pelo Basic Design Moviment, em que duas correntes começavam a se degladiar: de um lado o grupo romântico que tinha a intuição e as emoções como origem da expressão e, de outro lado, o grupo do racionalismo que estudava a gramática visual, dominando elementos formais como ponto, linha, forma, espaço, entre outras e em suas interrelações conceituais, experimentais e plásticas.

Nos anos 60, na Inglaterra e nos Estados Unidos, de acordo com Barbosa (2002), foram estabelecidas as bases teórico-práticas do DBAE (Diciplines Based Arte Educacion), proposta de ensino que trata de forma integrada a produção, a crítica, a estética e a história da Arte. Esse ensino foi abordado. A sistematização dessa concepção ocorreu desde 1982, com o surgimento da Getty Center For Educacion in the Arts.

Após esse marco, investigações começaram a ser realizadas por pesquisadores de Arte--Educação americanos, apontando a Arte numa posição marginal no currículo, valorizada quase que exclusivamente como meio de desenvolver a autoexpressão e a criatividade, em lugar de ser considerada como um corpo organizado de conhecimentos.

Por meio de suas pesquisas, chegou à conclusão de que era necessária a adoção de uma abordagem mais abrangente e substancial para elevar a qualidade do ensino nas escolas. Dessa forma, desenvolveram uma proposta que tratasse de forma integrada a produção de Arte (trabalho prático), a história da Arte (tempo e lugar), a crítica da Arte (qualidade) e a estética (bases teóricas para julgar a qualidade) denominada Dicipline Based Art Educacion – DBAE (Arte-educação como disciplina).

A Arte passa a ser valorizada pelo DBAE como objeto do saber, com base na construção, na elaboração e na organização desse saber, acrescentando à dimensão do fazer a possibilidade de apreciar e de entender o patrimônio artístico cultural da humanidade.

No Brasil, a adaptação desta proposta do DBAE foi introduzida pela professora Ana Mae Barbosa (1978). O DBAE reúne quatro instâncias do conhecimento em Arte: a produção, a crítica, a estética e a história da Arte em sua concepção original. No Brasil, houve uma união das vertentes

da crítica e da estética na dimensão da leitura de imagem. Essa nova dimensão foi denominada de Proposta Triangular e tem por base um trabalho pedagógico integrador de três elementos do conhecimento em Arte: a história da Arte – classificação de estilos, contextualização da obra; o fazer artístico – com utilização de técnicas e construção da obra, e a leitura da obra de arte – princípios estéticos, reflexão estética e análise crítica. De acordo com Fusari (1992), o desenvolvimento e a pesquisa desse trabalho vêm sendo realizados desde o início dos anos 90, em São Paulo, no Museu de Arte Contemporânea da USP e, no sul do país, pela Fundação Lochep e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nos anos 90, com os trâmites da LDB nas instâncias de competência para sua aprovação, a permanência ou não da disciplina tornou-se uma polêmica nacional. Os arte-educadores de norte a sul do país se mobilizaram tentando mostrar que arte é conhecimento, trabalho e expressão.

Hoje, duas coisas que ocorrem com a teoria e a prática da arte-educação no Brasil nos chamam a atenção. Vemos, por um lado, uma dicotomia entre a prática do arte-educador em sala de aula e o que deveria ser uma compreensão do campo da arte como um todo, sua relação com a história e com a sociedade. Por outro lado, parece faltar uma reflexão teórica sobre arte-educação, uma problematização política da criança e da educação no Brasil. O papel transformador e crítico da arte como forma de expressão e de reflexão do homem e da sociedade na história parece estar ausente, ou ocupa um papel menor nas discussões em pauta.

De acordo com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, Brasil (1998), alguns objetivos precisam ser alcançados durante essa etapa e, o principal, é a formação integral da criança. É dessa maneira que as artes podem contribuir significativamente como um suporte de interligação com as demais atividades desenvolvidas na Educação.

O trabalho artístico é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista, da organização estruturada do gesto e do manuseio adequado dos materiais e das cores. Sabemos que, para conhecer os objetos que a cercam, a criança deve agir sobre eles, transformando-os até chegar a compreendê-los. Essa apropriação das coisas do mundo resulta, portanto, da própria atividade da criança. Ela se apossa do que abstrai de suas experiências e aumenta seu conhecimento. Os objetos também influenciam as ações das crianças, modificando-as, ao mesmo tempo em que têm suas funções originais modificadas por elas.

Há muito que se apontar sobre o ensino da arte e sua importância. Além disso, as experiências a ele relacionadas podem estar contribuindo significativamente para reorientá-lo, com base nesta realidade. Muitas destas práticas, realizadas aqui e ali por arte-educadores progressistas, comprometidos com a melhoria da qualidade do trabalho em arte e com a preparação de indivíduos que deem conta de perceber, compreender e atuar neste mundo, podem ser descritas como referência a um trabalho desta natureza. Todavia, muitas delas, limitam-se ao seu espaço escolar ou, quando muito, estendem-se a uma pequena área de atuação deste arte-educador. Assim, o que poderia estar servindo como contribuição de atividade, acaba ficando no esquecimento, ou melhor, no desconhecimento daqueles a quem realmente interessa estas práticas.

Neste sentido faz-se necessário que o trabalho pedagógico esteja orientado à expressão

criadora, como parte integrante do desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento e não apenas restrito ou exclusivo à área de artes. E, mesmo nas artes, deve-se repensar posturas, a fim de desmistificar alguns conceitos, já que “a ideia é que o ensino de arte bem orientado pode preparar os setores humanos para desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte” (BARBOSA, 1978, p. 17).

Esta compreensão vai muito além do domínio de elementos técnicos e metodológicos do ensino de artes. Ela requer do arte-educador um referencial epistemológico que dê suporte à sua ação educativa. Assim, é necessário resgatar a “importância da arte na educação como forma de conhecimento não discursivo, como apropriação, instantânea e presentacional da realidade e como resposta divergente e criadora de uma nova realidade” (BARBOSA, 1978, p.126).

Segundo nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, Brasil (1998), no processo educativo é preciso considerar como ponto de partida a realidade social e histórica em que tanto a criança como o educador estão inseridos. Partindo desse pressuposto, é função da escola dar condições para que a criança compreenda o mundo em que vive, assumindo atitudes críticas e construtivas.

Foi acreditando que razão e emoção se completam e se desenvolvam mutuamente, que foi proposta uma educação baseada, fundamentalmente, no que sentimos, partindo da expressão de sentimentos e emoções. Uma educação através da arte, defendida por Duarte (1996). Esta expressão – educação através da arte – foi criada por Herbert Read em 1943. Posteriormente foi abreviada e simplificada para: arte-educação. Conceitua-se uma educação que tem a arte como uma de suas principais aliadas, permitindo uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada envolvido no processo educativo.

> A prática artística na educação estimula a imaginação e a criatividade, além de despertar vocações que podem se desenvolver em direção às áreas de criação e expressão. Além disso, como a arte envolve gosto e prazer [...] ela predispõe ao aprendizado, abrindo a nossa mente para o conhecimento. [...] Além da predisposição ao conhecimento, a arte na educação permite o tratamento das emoções. (COSTA, 2004, p. 13).

Dessa forma oferece espaço para que cada aluno elabore a sua visão de mundo, considerando sua maneira de ver e se situar na sociedade e no mundo, oferecendo oportunidade para o desenvolvimento da inteligência, personalidade, temperamento e caráter. Esse conceito confronta com a posição atual da escola, que se caracteriza, hoje, pela imposição de verdades já prontas, as quais os educandos devem se submeter.

O QUE É ARTE PARA A CRIANÇA?

A arte constitui o modo de expressão próprio da criança, uma forma expressiva que possui vocabulário e sua sintaxe. Percebe-se que a criança faz uma relação próxima do desenho e a percepção pelo adulto. Ao prazer do gesto, associa-se o prazer da inscrição, a satisfação de deixar a sua marca.

De acordo Lowenfeld (1954), para a criança, até o princípio da adolescência, a arte reveste-se de caráter um tanto diverso, que precisamos especificar. O ponto fundamental dessa diferença

reside no fato de que, para ela, a arte se constitui muito mais numa atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído. A arte tem para ela importância constituindo-se uma ação significativa, ou significante, e não por proporcionar-lhe oportunidades para a experiência estética. A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo em que a ação em si é mais significante que o produto final conseguido. O importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente.

A arte é parte integrante do desenvolvimento humano. Para a criança significa muito mais do que simples gestos e registros. Resultam numa forma de linguagem que contribui para sua atuação sobre o meio em que vive e é uma maneira que a criança encontra de expressar e compartilhar seus sentimentos.

> As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para as crianças a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente. (LOWENFELD, 1954, p.19).

A arte para a criança significa liberdade de expressão; para o professor, a elaboração de atividades, observação e participação em cada uma das conquistas dos seus alunos; recompensa esta que presenciamos diariamente por meio da prática pedagógica. A autoexpressão é um elemento fundamental na formação do ser humano. É no exercício de exteriorização de sentimentos que crianças e adultos estabelecem relações, num processo dialético de autoconhecimento e reconhecimento do outro.

> Desenhar é registrar o lúdico, o artístico ou o científico através de linhas, pontos e manchas. Daí o desenho ser um eficiente meio de comunicação enquanto expressa ideias graficamente. Indivíduos de diferentes origens e valores sociais têm no desenho uma indispensável e importante ferramenta para a comunicação. (DERDYK,1994, p. 11).

Dessa forma, a arte é o meio pelo qual a criança manifesta sua expressão e visão de mundo, constituindo-se assim como uma linguagem artística, na qual a sua elaboração é constituída por fases, conforme o nível de desenvolvimento psíquico infantil que é variável a cada criança e envolve também estados de ânimo e o exercício de uma atividade imaginária, que se relaciona a um processo dinâmico, em que a criança procura representar o que conhece e entende.

A arte constitui um processo no qual a criança reúne diversos elementos de sua experiência visando formar um novo significado para tudo que vê, sente e observa. Quando a criança interpreta o que faz, sua interpretação é pessoal e geralmente difere da intenção inicial quando o começou. Nesse sentido, a arte é uma atividade dinâmica e unificadora, que na educação formal assume um papel significativo.

> [...] a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procura naturalmente ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas. (LOWENFELD, 1977, p.16).

Derdyk (1994) destaca que a arte atua como impulso para outras manifestações, que acontecem juntas, numa atividade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. Com efeito, constitui a expressão da visão de mundo que cada criança possui, pois desenvolve suas potencialidades manifestando suas reflexões.

Dessa forma, analisar a arte infantil nos possibilita a descoberta da construção espacial e

das relações formais em elementos que a criança destaca e reorganiza segundo um critério próprio e individual. Segundo Lowenfeld (1997), “para a criança a arte é algo muito diferente e constitui primordialmente um meio de expressão” (p. 23). No processo que a criança passa a ter o domínio das sensações imediatas, vai se tornando capaz de estabelecer semelhanças e diferenças entre os elementos.

Conforme reza o artigo 26, §2º da LDB n° 9394/96, “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Dessa forma, é muito importante trabalhar a arte no âmbito escolar, pois possibilita a valorização da pluralidade cultural do país. Por meio da arte comunicamos e manifestamos significados que nos permitem uma percepção sensível do mundo e da sua ambiência cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é um meio de expressão do ser humano. Mais desenvolvido em uns que em outros, de acordo com as oportunidades que lhes foram oferecidas no meio familiar e no meio escolar. Pela arte, a criança elabora seu pensamento, expressa sua visão do mundo e descobre o novo, partindo do já conhecido e de suas criações. A alegria ou a tristeza são mostradas, quando oralmente é mais difícil. Sentimento e razão estão ligados em linha direta.

É importante ver, pelo que ela expressa, suas necessidades e preocupações, para que o papel do educador seja exercido de maneira mais coerente com o sentimento infantil. Segundo Derdyk (1994), “o professor de arte, tem a possibilidade de contribuir para a preparação de indivíduos que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e nele possam atuar” (p.20).

Entender o contexto histórico do surgimento da arte no Brasil e na escola nos traz um panorama de como ela se estrutura na sala de aula hoje e em que aspectos é importante considerá-la para que ela não seja vista como forma tecnicista, mas ultrapasse os limites do fazer e se expresse enquanto linguagem.

Conhecer a importância do trabalho artístico em sala de aula e suas potencialidades é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. Considerar as diversas linguagem podem enriquecer o fazer pedagógico e contribuir na construção do sujeito e na sua atuação crítica, social e política. Faz-se necessário mais pesquisas e reflexões a cerca das diversas linguagens e suas contribuições na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana M. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARRETO, Débora. **Dança...: Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Brasília: MEC, 2003a.

_____.**Parâmetros Curriculares Nacionais** – Educação Física. Brasília: MEC, 2003b.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, LEI no 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

COSTA, Cristina. **Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: O desenvolvimento do grafismo infantil. Série: Pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 1994.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é Beleza? (experiência estética).** 3ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991. 94 p. (Coleção primeiros passos).

_____. **Por que arte educação**? 8ª ed. Campinas: Papirus, 1996. 85 p. (Coleção Ágere).

FUSARI, Maria F. R. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. 151 p.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1954. 224 p.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender.** 4ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1971. 330 p.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

VANESSA SUELLEN LAURIANO DA SILVA
Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anhanguera - (2014); Pós-graduada em Educação Infantil e Cultura pela Faculdade de UNIFAI (2017); Professora de Educação Infantil, no CEI Paulo Cochrane Suplicy, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos. Os alunos do EJA são adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na infância e adolescência, e agora podem fazê-lo com uma metodologia diferenciada, por meio da Educação de Jovens e Adultos . A EJA é uma possibilidade para qualificar as pessoas que, por um infortúnio qualquer, sofrem agora com o abandono escolar. Então, vem ao encontro dos anseios de nossa clientela, que tem por objetivo complementar seus estudos, pois são pessoas que trabalham, em horários diversos, necessitam muitas vezes cumprir viagens a trabalho, sofrem alteração de turnos de trabalho, precisam cumprir serviços, em locais diferentes, não podendo, portanto, cumprir efetivamente seu horário no ensino presencial e visam, sem dúvida alguma, à continuidade, à promoção ou à inserção no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Métodos; Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil sempre foi marcada por movimentos ou iniciativas individuais de grupos, órgãos públicos e privados ou pesquisadores decididos a enfrentar o problema da existência de uma enorme população que não a teve oportunidade de frequentar a escola regular.

A Educação de Jovens e Adultos é um tema que não se pode deixar de citar ao pensar no desenvolvimento do país e na capacidade que a leitura e a escrita proporcionam, ao transformar estes jovens e adultos em seres críticos, autônomos e sujeitos do seu próprio saber.

Para além da necessidade de alfabetização, a perspectiva da totalidade escolarização fundamental como patamar mínimo para a qualificação pessoal e profissional do sujeito, como condição para o acesso aos diferentes espaços culturais e como elemento possibilitador de reflexão e posicionamento político e autônomo.

Ao dissertarmos sobre o tema “Educação de Jovens e Adultos”, partimos com a expectativa de fazer parte da construção de uma nova história na questão da alfabetização de jovens e

adultos, ao despertar em nós a vontade de proporcionar às pessoas que não se sentem capazes de ler e escrever, já que em determinado momento de suas vidas não puderam estudar por falta de condições ou não tiveram a oportunidade de usufruir uma escolarização de qualidade, o acesso ao uso social da escrita, e mais que isso, despertar o pensamento crítico, por meio de um processo adequado, que valoriza suas experiências de vida e o capacita a partir das exigências instituídas pela sociedade.

Sendo assim, partimos da problemática "como o contexto sócio cultural do aluno pode influenciar no processo de Educação de Jovens e Adultos"?

Segundo Paulo Freire (1966), a educação deve ser uma intervenção que traga reais mudanças na sociedade, na qual todos tenham direito a educação e de terem direito ao processo ensino- aprendizagem.

BREVE HISTÓRICO DO EJA NO BRASIL

Na sociedade de informação, na qual a escolarização passa a ser uma exigência básica do mercado de trabalho e a crise da escola pública, provocada pela baixa qualidade e pelo grau de exclusão, faz com que as pessoas busquem complementar os estudos para garantir uma colocação no mercado de trabalho. Também, a própria evolução da sociedade cria no individuo a necessidade de ampliar seus conhecimentos.

A partir da década de 30 a educação básica de adultos começa a ter lugar dentro da história, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país, devido às transformações associadas ao processo de industrialização. Com o fim da ditadura de Getúlio Vargas em 1945, visa-se a democracia, sendo assim, a educação ganha maior destaque, pois, era preciso formar o povo para que o mesmo pudesse votar. Na década de 50 este entusiasmo diminui, pois não tem avanços nas zonas rurais, sobrevivendo ainda o ensino supletivo, cria-se a Campanha na Educação de Adultos que visava sanar o analfabetismo no Brasil, justificava para o não efeito da situação econômica, social e cultural do país recebendo assim novas críticas. Essa concepção rotula o adulto analfabeto como um ser incapaz e marginal, sendo identificado como uma criança.

> (...) inadequadamente preparado para as atividades convenientes à vida adulta, (...) ele tem que ser posto a margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns. Adulto-criança, como as crianças ele tem que viver num mundo de egocentrismo que não lhe permite ocupar os planos em que as decisões comuns têm que ser tomadas. (PAIVA, 1983, p.185).

Com o decorrer da campanha essa visão acaba desaparecendo e como o adulto analfabeto começa a ser visto como um ser produtivo.

Em 1964 é aprovado um novo programa de ensino orientado por Paulo Freire com uma proposta de ensino que propunha uma ação educativa não negando sua cultura, que após alguns meses é interrompida pelo Golpe Militar.

Em 1967 o próprio governo assumiu o controle dos programas de alfabetização e cria o

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que propunha uma alfabetização de integração do analfabeto em uma sociedade moderna, que se expande na década de 70 em todo o território nacional.

Na década de 80 educadores brasileiros começam a realizar pesquisas sobre aprendizado da língua escrita que auxiliam em novas práticas de alfabetização embasados especialmente em trabalhos de psicopedagoga argentina Emília Ferreiro que mostravam que os adultos tinham uma série de hipóteses semelhantes a das crianças.

A história da educação de jovens e adultos chega a década de 90, tendo como público pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre outros adolescentes excluídos do ensino regular, proposta que permite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

> (...) Essa situação ressalta o grande desafio pedagógico, em temos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir, a esse segmento social vem sendo marginalizado em termos socioeconômico e educacionais, um acesso à cultura letrada que lhe possibilita uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (RIBEIRO, 1996, p. 17).

Com a promulgação da Resolução CNE/CEB N° 1, de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, homologada pelo Senhor Ministro da educação em 7 de junho de 2000 resolve: ofertar a Educação Básica dos ensinos fundamental e médio, e no que couber a educação Profissional, devendo considerar, perfil dos estudantes, faixas etárias assegurando: igualdade de formação restabelecendo os direitos e das oportunidades face ao direito à educação, considerar idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos e do ensino médio de 18 anos completos ficando vedada, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes de sete a quatorze anos completos.

> Art.1° Essa resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriedade observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (Brasil, 2000, p.3).

As instituições ofertantes informarão aos interessados, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. Nos de cursos semipresenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, os estudos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitadas junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos, cabendo aos poderes públicos divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos.

Acompanhar, controlar e fiscalizar, quanto à aprendizagem da língua estrangeira é de oferta obrigatória e de prestação facultativa pelo aluno.

Com esta legislação em vigor fica garantido o acesso de adultos a educação sendo garantidos conteúdos e uma estrutura de curso igualitária. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, no artigo 25, esta Resolução entre em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as dis-

posições em contrário.

CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA EJA

Os alunados da EJA trazem consigo muitas experiências de vida, ou seja, são homens e mulheres que já tem crenças e valores constituídos.

Na maioria das vezes são alunos que perderam ou não tiveram oportunidade de estudar, e estão inseridos no mercado de trabalho e buscam por formação básica e rápida para uma colocação melhor no mercado. Esse público tem o emprego como prioridade, pois têm familiares a serem sustentados, portanto, tem claro, a importância da necessidade de aprender.

Os alunos da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais, suas experiências sociais, familiares e culturais, assim demonstrando curiosidade através de um olhar explorador, que investiga e pensa.

O público na EJA na maioria das vezes é composto por sujeitos vindos de famílias simples e filhos de pais que geralmente não estudaram. Há também alunos que abandonaram os estudos por precisar trabalhar para ajudarem seus familiares em casa, ou até mesmo por vontade própria.

De acordo com a UNESCO (1990) os alunos que se matriculam na vida escolar procuram recuperar sua identidade humana e cultural, em busca de sua autoestima, transformando-se em sujeitos de suas próprias ações.

Os alunos procuram a escola para sanar necessidades particulares, para se inteirar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar completamente quando não dominam a leitura e a escrita. Os jovens e adultos buscam, na escola, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses alunos que querem se transformar em sujeitos ativos, participativos e dignos de crescerem culturalmente, socialmente e economicamente.

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas dentro para fora pelo próprio analfabeto somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem.

> Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma (FREIRE, 1983, p. 72).

Durante (1998) cita que os adultos apresentam dificuldades parecidas com as das crianças ao lidarem com as palavras, pois relacionam a palavra escrita à pauta sonora das palavras. Também os adultos apresentam resistência a escrever a partir dos conhecimentos da escrita, decorrentes da própria condição de adulto e da compreensão que tem da incumbência da língua escrita.

Porém, o maior obstáculo que o aluno da EJA encara, sem dúvida, é a questão da baixa

autoestima que ele traz consigo, por conta de uma série de situações que este viveu e sofreu no decorrer dos anos de sua vida.

Nesse processo de alfabetização de adultos, enquanto alguns se assumem como analfabetos outros procuram buscam abduzir este rótulo, apesar de chegarem à escola com uma baixa autoestima, uma vez que o aluno nessa condição não tem vontade de aprender, não se sente capaz para fazê-lo, por se sentir culpado por sua própria situação, tendo uma visão dos valores da sociedade, que tende a considerar o analfabeto como "incapaz" e a alfabetização como "coisa de criança".

Existe também a questão da humilhação, pois nas palavras de Gadotti (2004), é uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo que a vida ensinou-lhe. É preciso respeitar o aluno utilizando-se de uma metodologia apropriada, que resgate a importância de sua biografia.

Enfim, deve haver respeito à diversidade na sala de aula, assim agir com tolerância e solidariedade fazendo com que o conhecimento pré-adquirido durante a vida seja instrumento de melhor absorção de conteúdos para uso no cotidiano, pois assim com a autoestima elevada, a motivação será parte fundamental nesse processo de ensino aprendizagem.

SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A consideração da diversidade dos alunos consiste em uma adaptação das formas de ensino em função de suas características individuais, mas preservando os mesmos objetivos e conteúdos. A adaptação das formas de ensino deve contemplar todos os níveis e fases do projeto, do planejamento e do desenvolvimento da ação educativa.

Uma visão da aprendizagem escolar como o processo de construção de significados e de atribuições de sentido – com seus avanços e retrocessos, com seus bloqueios e dificuldades, que os alunos realizam sobre os conteúdos escolares, do ensino como o conjunto de ajudas que professores e colegas proporcionam aos alunos, em cada momento do processo de construção, e graças aos quais podem continuar avançando em sua aprendizagem.

Todos os alunos requerem ajudas específicas para aprender; todos têm necessidades educativas específicas que devem ser satisfeitas para avançar em sua aprendizagem; alguns alunos têm necessidades educativas que só podem ser satisfeitas mediante a utilização de recursos especializados ou variações importantes no planejamento, na organização e no desenvolvimento das formas de ensino, que devem ser proporcionadas pelo educador. O ensino não depende exclusivamente do professor, assim como, aprendizagem não é algo apenas do aluno.

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE,2001 p.25)

Esse mesmo educador também definido pela sua origem de classe, mas fundamentalmente pelo seu compromisso político com esse processo de constituição de uma forma de organização social, para que, à partir de um processo de produção coletiva do conhecimento se possa ir avan-

çado na construção de organizações populares.

Exigir a atenção à diversidade sobre o princípio que rege a ação educativa obriga a tomar decisões que favoreçam a adaptação do ensino à diversidade dos alunos em todos os níveis que intervêm na configuração das práticas educativas escolares: desde a ordenação e a organização dos ensinos, até o desenvolvimento de atividades de aprendizagem na sala de aula, passando pelos níveis intermediários de planejamento e decisão.

Segundo Zaballa (1998) deve se levar em consideração que cada aluno traz uma bagagem particular, favorecendo na construção da autonomia intelectual dos alunos, considerando e entendendo às diversidades na sala de aula. Os conhecimentos prévios dos alunos serão os pontos de partida, levando-se em consideração seus traços sócios culturais, situação familiar, os valores que prevalecem em seu meio social, para que a interpretação dos diferentes valores se adapte ás características de cada um dos contextos sociais em que se encontrem as diferentes escolas.

Devido a essa grande demanda de alunos que procuram EJA hoje, que visa uma sociedade que consiste em informações que se encontra em classe social baixa, ele tem contato com outros indivíduos que possuem um ritmo de vida, ou seja, cultura oposta à sua. Surgindo naturalmente a necessidade de se atualizar, começando a indagar-se sobre as diferenças sociais e partir em busca de respostas que hora surgem frustrações, hora surgem motivações. Esse choque de contradições desperta o impulso do indivíduo de entender qual lugar se encontra na escala social, e que quanto menos cultura temos, mais a classe dominante (governo) se calam e contribuem para o esclarecimento de que os atos sejam realçados e a sociedade se conscientize de seus direitos.

O professor deve fornecer o apoio e os recursos necessários para que não haja desigualdade nas oportunidades e no acesso aos recursos, de forma que, todos os alunos consigam ter acesso a uma educação de qualidade.

A diferença, vista como um valor nos impele a sermos melhores, mais compreensivos menos rudes em nossos julgamentos e em nossas ações. O conhecimento sobre a diversidade em nosso país é especializado, restrito, circunscrito, pouco difundido e de difícil acesso, o conceito da diversidade cultural é fator fundamental para a construção contemporânea das Políticas Públicas, especialmente nas áreas da Cultura e das Políticas Sociais.

Um ponto de partida para que exista o respeito à diversidade na escola é aceitarmos que os alunos que interagem na escola têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e nenhum de nós tem o monopólio da verdade e da inteligência. Daí a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões, e todos tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola. Um grande desafio para professores de jovens e adultos é lidar com a diversidade de alunos e acabar com a estranheza que a escola causa a muitos, logo nos primeiros dias de aula.

A EJA tem como objetivo a educação integral de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de ter escolarização regular na idade própria, possibilitando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades e dando-lhes condições para a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício consciente da cidadania.

> Ao definir os objetivos gerais do Ensino Fundamental, os PCN indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania, nortear a seleção de conteúdos e as abordagens didáticas. Isso deve levar em consideração que o mundo atual exige das pessoas capacidades que se relacionam em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura (...). Compreender a cidadania como participação social e política (...). Posicionar-se de maneira critica, responsável e construtiva (...). Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro (...). Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em sua capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5° A 8° série: Introdução 2002 p.114)

Uma vez que a educação é uma prática social, é por meio dela se pretende o desenvolvimento de determinados comportamentos e saberes visando à formação dos sujeitos, de acordo com determinados interesses sociais em um dado momento histórico. A escola é uma das instituições que pretende fazer educação, e acaba se organizando para atender os interesses dessa prática social. Ora, como os interesses sociais são diferenciados para cada grupo social, obrigatoriamente a pratica social que a educação também será um bem como a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do fato das especificidades que abrange a EJA, com toda sua diversidade, se faz necessário à construção de profissionais docentes que venham completar competências e saberes na prática de alfabetização ou ensinamentos pra jovens e adultos. É necessário para tanto, a formação continuada desses profissionais, buscando ampliar sua prática pedagógica em seu exercício. A formação técnica é importante na competência desse profissional, porém é preciso buscar essa formação continuada para conduzir melhor os ensinamentos dentro da complexidade dessa sociedade de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos.

Na Educação de Jovens e Adultos o professor, tem que ter uma interação, compreensão e receptividade maior as expectativas dos alunos e, muitas vezes restaurando-o no que diz respeito a sua autoestima. Assim percebe-se que o perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso do aluno, pois o tem como exemplo a seguir. Portanto, dentro dos compromissos do professor está em ele mostrar, que a Educação de Jovens e Adultos é uma educação realmente possível e transformadora, permitindo reescrever a sua própria história.

Entende-se então, que nos dias de hoje a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil já deu um grande passo, porém ainda encontramos grandes números de analfabetos nas escolas. Isso ocorre devido à necessidade desse público que não só quer aprender a ler e escrever, mas também compreender o contexto social no qual está inserido e, buscando também sua capacitação para o trabalho. A demanda ainda é muito grande e, ainda não foi suprida devido aos poucos números de vagas oferecidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Alfabetização de adultos na pauta das políticas educacionais,** Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** – Resolução CNE/CEB n°1, de Julho de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1° a 4° série** – Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental** - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5° a 8° série: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental.** 2002.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos: Leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 3° Ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1983.

_____, Paulo. **Educação e mudança**, 8° Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo – **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo – Paz e Terra, 2001.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido,** 17, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos,** 1983.

RIBEIRA, Vera Maria Masagão et AL. **Educação de Jovens e Adultos 1° Segmento do Ensino Fundamental Proposta Curricular**. Ação Educativa (Apostilado) P. 6 – 18 São Paulo, 1996.

REVISTA TERRITÓRIOS

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora-Chefe

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