V4 - N.8 - AGOSTO 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.8 (ago. 2022) - São Paulo: Educar Rede, 2022.

383p: 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.Tecnologia educacional. 3. Crianças-desenvolvimento. 4. Brincadeiras. 5. Crianças –cuidados e tratamentos. 6. Crianças com distúrbios de aprendizagem. 7. Crianças com deficiência no desenvolvimento. 8.Brincadeiras. 9. Educação de crianças. 10. Jogos educativos. 11. Gestão do conhecimento. 12. Professores- formação. 13. Psicomotricidade. 14. Capacidade motora em crianças. 15. Antirracismo. 16. África - história – estudo e ensino – Brasil. 17. Brasil {Lei n. 10.639. de 9 de janeiro de 2003}. 18. Ensino-metodologia. 19. Inclusão escolar. 20. Crianças auditas – inclusão. 21. Brincadeiras. 22. Educação inclusiva. 23. Brincadeiras. 24. Educação de crianças. 25. Grafitos. 26. Arte na rua. 26. Arte pública. 27. Jogos em grupo. 28. Cooperação 29. Recreação. 30. Distúrbio de déficit de atenção com. hiperatividade. 31. Brincadeiras. 32. Educação de crianças. 33 Brincadeiras. 34. Educação de crianças. 35. Jogos educativos. 36. Brincadeiras. 36. Educação de crianças. 37. Crianças – desenvolvimento. 38. Inclusão escolar. 39. Livros e leituras para crianças. 40. Leitores formação. 41. Interesse na leitura. 42. Arte (educação) 43. Educação – inovações tecnológicas. 44. Tecnologia educacional. 45.Educação – Brasil – história. 46. Down, síndrome de – pacientes – educação. 47. Inclusão escolar. 48. Música. 49. Educação para crianças. 50. Arte – história. 51. Crianças – cuidado e tratamento. 52. Brincadeiras. 53. Brinquedos. 54. Dança na educação. 55. Educação infantil. 56. Arte (educação). 57. Educação ambiental. 58. Meio ambiente. 59. Afeto (Psicologia). 60. Educação afetiva.

CDD: 370

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

EDITORIAL

A ESCRITA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Historicamente a escola assumiu a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever. Com o passar do tempo, privilegiou a leitura em detrimento da escrita, o que fez que saíssemos da escrita sem experiências mais significativas.

Quando o assunto é a escrita como processo de formação, consideramos o ato de escrever como prática de conhecimento e autoria. Nesse contexto, os textos produzidos pelos nossos autores alçam questionamentos em favor da escrita e sua relação com a formação de educadores.

Diante disso, é possível observar os textos apresentados pelos autores da Revista Territórios utilizaram a escrita como uma prática que produz compreensões de processos e autorias para o estímulo da prática investigativa.

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 8 (Agosto) - 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 INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

ALESSANDRA FORTES MORENO

11 TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE ALVES PIRES

20 CRIANÇA INVISÍVEL A VISIBILIDADE

ANA ELIZABETE SANTOS

27 DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

CAMILA PEREIRA SANTANA

41 JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINE DE SOUZA FARIA

52 A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA GESTÃO DO CONHECIMENTO

CLÉIA DA SILVA RIBEIRO

58 MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

CRISTIANA FREITAS DOS SANTOS SILVA

66 O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO FUNDAMENTAL I – UMA SIÃO NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ATUAL SOCIEDADE

DANIELA SOARES COSTA

76 EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO: MUDANÇA DE PERSPECTIVAS SOBRE A CENTRALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DARCI DE OLIVEIRA SANTOS DA CONCEIÇÃO

84 O DESAFIO DA INCLUSÃO NA ESCOLA

DÉBORA CRISTINA RAMOS DA SILVA

95 A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO DA AUTONOMIA E AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES COM TEA

EDSON SPERANDIO

105 O LÚDICO COMO AUXÍLIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA

115 AS BRINCADEIRAS E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ERIKA DE HOLANDA LIMEIRA

123 A ARTE URBANA

FELLIPE WILLIAM MARQUES MARTINS

133 A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

FERNANDA DANIEL DE SOUZA

140 DESVENDANDO OS JOGOS COOPERATIVOS

FERNANDA DEMITRIO MARTIN

149 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS: ASPECTOS CLÍNICOS E EDUCACIONAIS INERENTES AO TRABALHO PEDAGÓGICO

IRLANE PAULA DOS SANTOS

160 O LÚDICO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSELIA PIRES RIBEIRO SOARES

171 JOGO, O BRINCAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

KATIA DE OLIVEIRA ALVES

179 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES

190 A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

LUCIENE LIMA DOS SANTOS CARRASCO

200 LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÁRCIA DE OLIVEIRA ALVES

210 MÚSICA, TEATRO, DANÇA E EXPRESSÃO CORPORAL

MÁRCIA FERNANDA LIMA

220 O JOGO E O BRINQUEDO COMO MEDIADOR CULTURAL

MARCIA MOREIRA PEIXINHO JANSON

229 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O USO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA CRISTINA SANTOS LIMA

239 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS

MARIANA CRISTINA MEDEIROS QUEIROZ DE ARAUJO

248 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARINA OLIVEIRA REIS

256 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR E JOGAR, UMA FORMA DE ENSINAR

MARTA APARECIDA DOS SANTOS

264 ESCOLA INCLUSIVA E AS ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO ÁS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

MICHELLY TORRES DO NASCIMENTO

277 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO NO BRASIL

MIRANEIDE CRISTÓVÃO PEREIRA DOS SANTOS

285 RA AUMENTADA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

NATALIE MICHELE DE SOUZA SILVA

294 A APRENDIZAGEM COM MÚSICA FOCLÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEIDE RIBEIRO DOS SANTOS

301 LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAQUEL APARECIDA DE OLIVEIRA

310 A ARTE E SEU PERCURSO HISTÓRICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO

319 ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSÂNGELA BONASORTE ROMAGNOLO

329 BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

SILVANA COCHETTE CHONSO

337 A DANÇA E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVANA RODRIGUES FARIA

345 A ARTE COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SÍLVIA MARIA CAIADO

353 O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO

SILVIA SIQUEIRA INGEGNERI

362 A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA SUELLEN LAURIANO DA SILVA

372 EDUCAÇÃO BASEADA NO VÍNCULO AFETIVO

VANIA CRISTINA NUNES DOS SANTOS

INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

ALESSANDRA FORTES MORENO
Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Administração da Educação com ênfase em Educação Multicultural pela Faculdade Campos Elísios (2019); Professora de Educação Infantil - na EMEI Orígenes Lessa.

RESUMO

A sociedade do século XXI está cada vez mais conectada. Em tempos de tecnologia digitais, novas demandas emergem. Trazer para a realidade escolar o uso das mais diversas tecnologias possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico, democrático e significativo. Novos espaços para a construção do saber são criados, fomentando uma nova conexão do aluno com suas experiências no contexto escolar. A escola tem como papel fundamental acompanhar o movimento da evolução, deslocamentos, necessidades e linguagens da sociedade que à cerca. Para a elaboração do artigo foi feita uma investigação, análise, reflexão e estudo bibliográfico de fontes disponibilizadas em hiperlinks indicados/direcionados pelos docentes da disciplina cursada, possibilitando uma interação com conteúdos previamente selecionados com a finalidade de trazer informações significativas e qualitativas para o projeto acadêmico em ambiente virtual. Somado às pesquisas das referências bibliográficas mensuradas acima, foi feita uma exploração em outros websites de acordo com o tema proposto e também correlacionado ao cenário educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Tecnologia; Inclusão; Formação; Professores.

INTRODUÇÃO

Em tempos de tecnologia digitais, novas demandas emergem. Trazer para a realidade escolar o uso das mais diversas tecnologias possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico, democrático e significativo. Novos espaços para a construção do saber são criados, fomentando uma nova conexão do aluno com suas experiências no contexto escolar. A escola tem como papel fundamental acompanhar o movimento da evolução, deslocamentos, necessidades e linguagens da sociedade que à cerca. O uso da internet potencializa e democratiza o acesso à informação, impulsionando a construção do conhecimento e otimizando o processo de aquisição de novos saberes.

No entanto, o uso adequado das tecnologias perpassam apenas as instalações de computadores dentro da escola, como afirma Pereira (2018, p. 7) “A inclusão da tecnologia de maneira significativa é muito mais que um desafio, já que o processo não se esgota no investimento em máquinas. Ele apenas começa.”

Para a elaboração desse artigo foi feita uma investigação, análise, reflexão e estudo bibliográfico de fontes disponibilizadas em hiperlinks e bibliografias de acordo com o tema. Somado às pesquisas das referências bibliográficas mensuradas acima, foi feita uma exploração em outros websites, artigos de jornais, relatórios governamentais etc. de acordo com o tema proposto e também correlacionado ao cenário educacional. Além das pesquisas bibliográficas, utiliza-se também uma análise de caso embasada na minha vivência como professora efetiva da educação infantil e ensino fundamental I da rede Municipal de São Paulo em tempos ante e durante pandemia. Essa análise será feita através da observação e relatos diretos do convívio com o grupo de docentes e gestores da Unidade Escolar a qual leciono, bem como do meu relato individual com relação aos discentes em suas diferentes realidades familiares, estruturais, econômica e cultural.

INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

A TECNOLOGIA E SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Vivemos em uma sociedade em que as mudanças sociais, políticas e econômicas são cada vez mais velozes e significativas. O advento tecnológico acompanha as necessidades das sociedades em todo seu processo de desenvolvimento. A tecnologia têm como base otimizar, aprimorar e viabilizar a realidade do homem na sociedade. De acordo com Pereira (2018, p. 8) “Toda tecnologia é importante. Toda tecnologia gera uma nova tecnologia. Toda nova tecnologia é consequência das necessidades de uma nova sociedade.” Ou seja, as tecnologias são desenvolvidas para elas.

Partindo do pressuposto que assim como a tecnologia a sociedade não é estática, evidencia-se então que para cada sociedade vigente, para cada geração, novas necessidades tecnológicas surgem e são “recebidas” de diferentes formas pelas diversas gerações que compõem a sociedade.

É sabido que a tecnologia faz parte do mundo de pessoas das mais diversas idades. Diante desse contexto observa-se que para um indivíduo com mais de 30 anos (geração Y), a relação com a tecnologia difere da de um indivíduo da geração Alpha (nascidos a partir de 2010), por exemplo.

À vista disso, é fácil perceber que para que o uso das tecnologias em âmbitos escolares traz grandes desafios.

Como diz o poeta (Alves, 2007) “Para isso servem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos ensinam a andar sobre terra firme. Mas as perguntas nos permitem andar pelo mar desconhecido.”

Com grandes desafios vêm grandes responsabilidades. O processo de aprendizagem, o rápido acesso à informações, o conhecimento em grande escala etc. requer reflexão sobre o papel das escolas diante desse contexto.

Dessa reflexão surgem inúmeras questões que trazem à tona quão desafiante torna-se para que uma instituição, em suas diversas esferas, adapte-se e transforme-se para acompanhar efeti-

vamente e de maneira eficaz essas novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Investir em máquinas e garantir uma sala ambiente para sua utilização não basta. Os desafios encontrados vão muito além.

> São necessárias políticas educacionais que proporcionem ou reforcem a programas de formação continuada em tecnologia educacional e que estimulem os diferentes gestores e educadores a conhecer os equipamentos disponíveis em suas unidades escolares e a utilizar, com propriedade, os tantos recursos tecnológicos necessários para a reconstrução de sua prática. (PEREIRA, 2018, tema 10. p.10).

Dessa forma, evidencia-se que todo um conjunto de novas práticas tornam-se necessários para que a escola transforme sua prática pedagógica garantindo que propiciará um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, atrativo e que auxilie na formação de alunos participativos, ativos, críticos e autônomos.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

É compreensível que os profissionais de educação apresentem inseguranças frente às necessidades destes estudantes das mais novas gerações, ditos “nativos digitais”.

Dentre as políticas educacionais necessárias, a oferta de formação docente é essencial para qualificar esse processo de formação e aprendizagem dos discentes, garantindo que a metodologia utilizada pelo professor não esteja limitada ao uso instrucionista em sua prática:

> Nessa perspectiva, o computador é alimentado pelo docente com uma série de informações e atividades específicas de um determinado conteúdo, todas disponibilizadas em forma de tutorial [...] Com a instrução, o estudante, de forma passiva, aprende apenas o que está predestinado a ele, portanto, não tem espaço para novas buscas e nem possibilidade de construir seu próprio conhecimento. (PEREIRA, 2018, tema 11. p. 6).

Ou seja, ao utilizar-se dessa prática instrucional o professor não viabiliza meios para que o aluno possa construir, interagir, agir criticamente e efetivamente à cerca do que está sendo trabalhado, o professor neste caso mantém-se como “detentor do conhecimento” que “deposita” conteúdos para que seus alunos apenas recebam as informações passadas.

Práticas assim podem acontecer por diversos fatores. Um fator real é a falta de conhecimento e apropriação do professor com o recurso tecnológico, o que “limita” suas práticas devido ao não domínio da máquina; outro fator refere-se à falta de recursos físicos e até mesmo recursos humanos para formação destes profissionais. Por fim, existe também o fator econômico e cultural que algumas comunidades escolares apresentam à cerca do uso da tecnologia. Este cenário demonstra a importância do Letramento Digital.

É relevante pontuar que muitas são as definições e estudos sobre o conceito de letramento. Kleiman, por exemplo, considera-o como uma prática de leitura e escrita. No entanto, a autora afirma que essa prática não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 2008, p.19).”

No que se refere à letramento digital, o professor passa do reconhecimento da máquina para o uso dela, utilizando seus recursos para práticas do cotidiano, em seu benefício e também para utilização de práticas pedagógicas que otimizem a aprendizagem dos seus alunos através de diferentes recursos.

Isto posto, o educador sai do papel de “transmissor de conhecimento” já fundamentado no presente artigo como prática instrucionista, e agora utiliza-se do método construcionista como afirma Valente (1993, p.12) ”O computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, a aprendizagem ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por meio do computador.”

Assim como salienta Moreira:

> O letramento midiático na educação não altera somente a relação do estudante com o ensino e a aprendizagem, mas também, modifica o papel do professor que antes tinha como função exclusiva transmitir aos alunos o fluxo de conhecimentos contidos em livros. No entanto, na era da informatização, o papel do docente se direciona não apenas à compreensão e disseminação desses assuntos, mas também, aos novos temas e conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se deparam em meio a tantas possibilidades proporcionadas pela hipermídia (MOREIRA, 2012, p.5)

Atrelado a esse contexto fica evidente quão urgente é a formação de professores para que sejam repertoriados, dominem e utilizem com eficácia as diversas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo foi possível observar que tornou-se fundamental a utilização da tecnologia na educação, bem como a existência de políticas educacionais que viabilizem meios para que essa nova relação de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Com uma grande gama de recursos tecnológicos disponíveis para a sociedade, salienta-se a importância de utilizá-los de maneira consciente e de forma didática.

O professor deverá ter propriedade para agir como mediador desse processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que todas as habilidades e competências necessárias estejam sendo trabalhadas através de estratégias que tornem possível a eficácia do aluno no processo de aquisição de conhecimento através das novas tecnologias da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Coletânea de textos desse grande educador**. 2016 Disponível em: <https://rubemalves.wordpress.com>. Acesso em: 04 ago. 2022

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras,1995.

MORAN, José Manuel. **Perspectivas (virtuais) para a educação.** Disponível em: <https://flipht-ml5.com/ddgy/jjuk/basic>. Acesso em > 07 ago.2022.

MOREIRA, Carla. **Letramento digital: do conceito à prática.** Disponível em:http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf.> Acesso em 07 ago.2022.

PEREIRA, Ane Caroline.**Tecnologia e Metodologia de Ensino**. Disponível em: < https://edu685te-ma14pt.webflow.io/> Acesso em 13 ago. 2022.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação. Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Introdução crítica. 1°.ed.São Paulo.Editora Campinas,1993

TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINE ALVES PIRES
Graduação em pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho (2011); Especialista em Administração da Educação com ênfase em Educação Multicultural pela Faculdade Campos Elísios (2019); Professora de Educação Infantil - na EMEI Orígenes Lessa.

RESUMO

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica onde foram utilizados livros, textos e artigos científicos, que abordam a importância das experiências na educação infantil, tendo como principal objetivo analisar a ocupação dos tempos, espaços e materialidades, na Educação Infantil. Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se são os direitos de aprendizagem a que se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), citados no trecho acima. Compreende-se que, para assegurar efetivamente esses direitos, os espaços na educação infantil precisam ser cuidados para que seja possível a criação de ambientes planejados com intencionalidade educativa para que a criança possa, na sua inteireza, ter a possibilidade de viver suas experiências. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Tempos; Espaços; Materialidades.

INTRODUÇÃO

O brincar, na primeira infância, é a forma de aprendizado das crianças e deve fazer parte do seu cotidiano.

Criança precisa brincar! E, por meio da brincadeira que a criança constrói seu espaço mental, seu pensamento faz relações, cria o seu mundo e proporciona à criança o desenvolvimento da sua organização.

Por meio das brincadeiras, ela faz suas escolhas, desenvolve seus ritmos, interage com os outros, desenvolve a linguagem, sua expressividade e seus movimentos. Assim, o brincar, para a criança, é o momento de concretizar suas experiências e a rotina, nesse contexto, entendida como a prática desse cotidiano que se repete dia após dia, e oferece aos bebês e crianças bem pequenas a segurança necessária para o comando sobre o universo que está sendo descoberto.

Considerando que é papel do professor e da professora organizar ambientes acolhedores e potentes para as interações e brincadeiras dos pequenos, “bastante atenção e um bom conhecimento sobre a criança são as condições necessárias para isso”. (TARDOS, 2010, p.57).

Entendemos que a educação infantil é espaço DA criança, PARA a criança e, assim, tudo o que for pensado e concebido deve estar a favor das infâncias. A nós, adultos - professores, educadores, pedagogos, famílias - compete a difícil, mas deliciosa tarefa de perceber as sutilezas das narrativas cheias de significados trazidas pelos bebês e pelas crianças e oportunizar momentos e ambientes de muitas aprendizagens e desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010), no item 7, organização de tempo, espaço e materiais, destacam que, para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos.

Nessa perspectiva, entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam.

A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo.

Para compreender essa dinâmica, é crucial adentrar nos ambientes das creches e pré-escolas para, a partir dessa imersão, construir solidariamente um espaço que reflita a cultura, as vivências e as necessidades dos adultos e das crianças que nele habitam.

A compreensão de que a organização dos espaços é um importante elemento do currículo remonta aos postulados de Friedrich Fröbel e de Maria Montessori, em 1837 e 1907, respectivamente. Esses dois estudiosos já afirmavam, por exemplo, que um espaço pensado para crianças pequenas deveria contemplar o atendimento de suas necessidades e características − com certeza, muito diferentes das necessidades de crianças maiores e dos adultos. Entre as muitas questões por eles abordadas, incluem-se os materiais apropriados a essa faixa etária, o mobiliário específico e, principalmente, os lugares para brincar e estar em contato com a natureza, com foco na construção da autonomia infantil.

TEMPOS, ESPAÇOS E MATERIALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OS USOS DO TEMPO

As rotinas são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são a priori nem únicas, sendo preciso construir

relações espaço-temporais diversas.

A SELEÇÃO E OFERTA DE MATERIAIS

Os materiais são elementos essenciais na organização das rotinas. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. É possível procurar o outro lado da rotina, seu lado encantador, de aprender fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida e, também, a conviver diariamente com nossos pares, crianças e educadores, recriando esses atos e essas relações.

Assim, para organizar estas atividades no tempo, é fundamental levar em consideração três diferentes necessidades das crianças: As necessidades biológicas, como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais como, o tempo e o ritmo de cada um; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida.

É interessante aqui reforçar a ideia de que a rotina deve prever pouca espera das crianças, principalmente durante os períodos de higiene e de alimentação. A espera pode ser evitada se organizarmos a nossa sala de aula de maneira que a criança tenha a possibilidade de realizar outras atividades, de forma mais autônoma, tendo livre acesso a espaços e materiais, enquanto o professor está atendendo uma única criança.

O TEMPO DO COTIDIANO SE CONSTRÓI NA VIDA COLETIVA

Na educação infantil podemos incorporar, nas práticas da vida cotidiana, outros modos de conceber e produzir o tempo, formas que rompam com a lógica temporal dominante. Construir tempo para estar junto e fazer-se presente, isto é, estar com as crianças, atentos, interessados, tranquilos, solícitos (Fochi, 2013), acompanhando, estando junto, perguntando, inventando com elas. Ser presença e guardar espaço para que a criança se torne presença no mundo (Biesta, 2013).

Podemos pensar em três práticas pedagógicas, que nasceram nos processos iniciais da educação infantil, mas que hoje estão sendo substituídas por práticas de escolarização: compartilhar a vida, brincar e narrar. Três modos não lineares de viver e contar o tempo.

Conforme Maria Barbosa e Maria Horn (2001), é necessário que haja uma sequência de atividades diárias que sejam pensadas a partir da realidade da turma e da necessidade de cada aluno. Neste momento, é essencial que haja a sensibilidade do Educador para entender a criança como sujeito ativo, reconhecendo as suas singularidades, considerando não somente o contexto sociocultural deste aluno como também o da instituição.

> Para dispor de tais atividades no tempo é fundamental organizá-las dentro tendo presentes as necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene, e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas que se referem às diferenças individuais como, por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as

> tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional da escola infantil. (BARBOSA, HORN, 2001, p. 68).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

> A proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com as outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Partido deste pressuposto, entende-se que para que esses objetivos sejam alcançados é necessário que a organização das atividades no tempo e no espaço assegure para além do reconhecimento das especificidades etárias ou da utilização ampla dos espaços externos ou internos, o direito a ser criança, e ao reconhecimento da importância da sua participação ativa neste processo.

Assim, é preciso repensar sobre esse espaço e suas proposições, reconhecendo as instituições de Educação Infantil como um ambiente heterogêneo, plural, rico em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos. Dessa forma, torna-se imprescindível que os espaços sejam planejados e pensados em prol do desenvolvimento de cada criança.

Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001) pesquisam a organização do espaço e do tempo na escola infantil e afirmam:

> Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Ao longo dos anos, outros teóricos foram agregando ricas e importantes contribuições para essa discussão, como Piaget, Winnicott, Wallon, Vygotsky e, mais contemporaneamente, Montagné. Em comum nas referências teóricas desses autores, temos o entendimento de que o conhecimento é construído nas interações que as crianças realizam com o meio e entre si.

Se assim compreendemos, a implicação pedagógica recorrente é a de que a organização do espaço tem contribuição significativa nas aprendizagens realizadas pelas crianças. No âmbito da sociologia da infância, não podem ser esquecidas as contribuições de Corsaro (2011) e de Sarmento (2004), que postulam que as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis enquanto contribuem para a construção das sociedades adultas.

De todas essas contribuições, podemos destacar a ideia comum de que a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel, congregando, de forma simultânea, diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que seus atores estão inseridos.

Nesse processo, convém ressaltar que o ser humano diferencia-se das outras espécies ani-

mais por ser capaz de criar, usar instrumentos e simbolizar. Utilizando-se basicamente do raciocínio e da linguagem, ele consegue transformar suas relações com os outros e com o mundo.

Quando nos propomos a refletir sobre o modo como se organizam os espaços na educação infantil, é preciso entender, primeiramente, de qual espaço estamos falando e de como as crianças interagem nesse espaço. Apesar de estarem intimamente ligados, é importante destacar o que se entende por “espaço” e o que se entende por “ambiente”.

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração.

O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças.

Portanto, no espaço, situam-se os aspectos mais objetivos, enquanto no ambiente situam-se os mais subjetivos. Nesse sentido, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que são produzidas nesse meio.

É um processo que se constrói, Maria da Graça Souza Horn (2001) como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam em uma estrutura física determinada que contém tudo e, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam nela como se tivessem vida. É como se o ambiente nos convidasse a partilhar com ele sensações e recordações. Desse modo, somos por ele afetados, desafiados e instigados.

Nesse processo, a indiferença cede lugar a inquietações e a desacomodações. Nisso, se fundamenta a ideia de que não basta construirmos prédios qualificados, consonantes com o ordenamento legal vigente no país, especialmente com as DCNEIs. É preciso ter a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações ali serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nesses locais.

Nessa perspectiva, o espaço também assume diferentes dimensões, sendo imperioso pensarmos em sua dimensão física e em como isso se molda ao cotidiano das crianças, como elas poderão utilizar esses espaços, em que medida permitiremos o tempo necessário para elas iniciarem e concluírem suas atividades e, principalmente, como a organização e a ocupação desse espaço permitirão relações entre as crianças e entre elas e os objetos. Isso aponta para o entendimento de que essa organização se constitui em um elemento do currículo, já que, como afirmamos anteriormente, a parceria com essa organização será elemento fundamental nas aprendizagens que as crianças construirão.

Sintetizando essa ideia, o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e entre elas. Com base nessa compreensão, entende-se que o espaço pode ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali estão representadas.

Quando se aborda a discussão acerca das interações entre as crianças e, como consequência, da importância do meio no desenvolvimento humano, é imprescindível buscar, nos aportes de Wallon (1989) e de Vygotsky (1984), a legitimidade teórica necessária.

A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, ambos os teóricos relacionam a afetividade, a linguagem e a cognição às práticas sociais quando discutem a psicologia humana no seu enfoque psicológico. Segundo eles, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo, o que nos remete a pensar que, da imperícia e total dependência de outros seres humanos, os bebês percorrem uma fascinante e desafiadora trajetória, que não transcorre de forma linear.

Brincar e interagir nos espaços da Educação Infantil, é um percurso carregado de emoções, desafios e conquistas que avançam, retrocedem, alargam-se e estreitam-se conforme as mediações, as influências e a rede de relacionamentos que se estabelecem em torno dessa criança.

São as chamadas redes de significações, constituídas por um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos próprios de cada cultura e grupo social. Esse conceito foi desenvolvido pela profa. Pode-se inferir que as crianças, ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, aprendem por meio da própria interação e imitação.

Portanto, a forma como organizamos o espaço será decisiva, pois, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens.

A partir dessa referência teórica, também podemos inferir que a ação pedagógica descentra-se da figura do adulto e passa a ser compartilhada pelo desafio imposto pelo modo como disponibilizamos móveis e objetos, bem como os materiais aí colocados.

Certamente, deverá haver uma intencionalidade dos educadores na seleção desses materiais, tendo, como norte, as características do grupo de crianças, a sua faixa etária, a cultura na qual estão inseridas, suas necessidades e seus interesses e as diferentes linguagens a serem construídas.

Portanto, o planejamento do professor no que diz respeito à seleção de materiais deverá ser cuidadoso e rigoroso. Por exemplo, não serão colocados livros aleatoriamente na estante: a seleção dos jogos obedecerá a critérios relativos à faixa etária e às diferentes linguagens, os materiais grafoplásticos serão variados, atraentes e compatíveis com a idade das crianças. Quais características, então, esses espaços e ambientes deverão ter para dar conta disso? Quais materiais serão mais instigantes e significativos para interações qualificadas e aprendizagens prazerosas?

Inicialmente, é necessário referir que, à medida que crescem, as crianças vão estabelecendo relações novas e cada vez mais complexas, fruto de importantes modificações no plano mental e social. Quando se pensa nos espaços para bebês, sua organização certamente deverá dar conta das necessidades de ampla movimentação.

Os espaços deverão possibilitar, portanto, a exploração por meio de todos os sentidos, a descoberta de características e relações dos objetos ou materiais mediante experiência direta,

manipulação, transformação e combinação de materiais variados, a utilização do corpo com propriedade, a interação com outras crianças, enfim, a oportunidade de construir a própria autonomia na resolução de suas necessidades.

A harmonia das cores, das luzes, do equilíbrio entre móveis e objetos, assim como da decoração da sala, influenciará a sensibilidade estética das crianças, ao mesmo tempo em que permitirá que elas se apropriem dos objetos da cultura na qual estão inseridas. Assim, ações simples, como a de colocar móbiles coloridos, propiciar a audição de músicas relaxantes, pendurar objetos em elásticos desde o teto, prender folhas secas em fios de nylon, colocar tiras de papel que se movem com o ar e colocar cortinas em esconderijos, podem ser excelentes auxiliares nessas construções.

Para as crianças maiores, outros móveis, objetos e acessórios tornam-se indispensáveis para povoar o espaço. É necessário pensar em novas nuances e possibilidades de ação no ambiente que constroem, como mesas adequadas para pintar e desenhar, caixas com diferentes tipos de tintas, pincéis, colas, tesouras, papéis de diversos formatos, texturas e tamanhos, livros de histórias, baús com roupas e fantasias.

Com isso, pretendemos destacar que o espaço para crianças não será sempre o mesmo. Suas necessidades físicas, sociais e intelectuais, ao se modificarem, incidem em modificações também no meio em que estão inseridas.

Quando disponibilizamos à criança uma variedade de materiais não estruturados, ou seja, não sugestivos ou determinantes para uma brincadeira, incentivamos a imaginação, a capacidade de criação e recriação nos mais diferentes contextos e culturas. Tudo ganha um novo significado dependendo da interação da criança. Dada a sua simplicidade e neutralidade, elementos da natureza e objetos de uso diário (conduítes, canos, tocos de madeira, gravetos, tampas, latas, cordas, potes, retalhos, caixas, cabos de madeira, cones, entre outros tantos materiais), disponibilizados com intencionalidade e organização do professor e da professora, provocam nas crianças a pesquisa natural das características físicas dos materiais e suas possibilidades, favorecendo aos pequenos a ampliação de seus horizontes no processo criativo e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que a concepção pedagógica da Instituição de Educação Infantil, está revelada na forma como está organiza o tempo, espaços e materialidades, com o objetivo de promover ambientes aconchegantes, instigantes, desafiadores e, sobretudo, brincantes para as crianças.

O cuidado estético na organização de ambientes está intrinsecamente relacionado aos valores que se pretende passar. Partindo dessa premissa e, considerando que todos os espaços da escola mostram funcionalidade e intencionalidade educativa, a ideia aqui é pensarmos sobre o quanto esses espaços são acessíveis para TODAS as crianças, respeitam as diferentes culturas e promovem as aprendizagens efetivas, sem deixar nenhuma criança para trás.

Considera-se imprescindível possibilitar às crianças experiências que possam ser exploradas

por um corpo que sente e pensa desde o nascimento. Por essa razão, defendemos que a construção do conhecimento na educação infantil, e, sim, sempre construído por meio de uma relação dialógica entre o homem e o mundo.

Ademais, a aprendizagem não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo no qual cada criança constrói para si mesma as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001a. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2010

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 14, 9 dez. 2009.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol. 2, 1998.

BRASILEIRO, T. S. A. et al. **Reflexões e sugestões práticas para atuação na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2008.

FOCHI, P. S. **Planejar para tornar visível a intenção educativa.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. R**ede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

THIAGO, L. P. S. **Espaço que dê espaço**. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papirus, 2006, p. 51-62.

CRIANÇA INVISÍVEL A VISIBILIDADE

ANA ELIZABETE SANTOS
Graduada em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo-UNICID, Graduada em LETRAS no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco-CESVASF.

RESUMO

Este artigo foi fundamentado em cima de uma pesquisa bibliográfica, que tem como foco mostrar o que alguns autores conceituados na área da educação pensam sobre o tema em questão. O presente artigo direcionou-se em busca de fatos de que a criança vista lá atrás, mudou para um olhar de respeito e apoio a sua condição de aprendiz dentro de ambiente que favoreça essa apreensão através de propostas que signifique, enriqueça sua busca para entender os acontecimentos e transformações da comunidade em que vive. Houve uma preocupação em revelar fatos que precisam ser revistos, entender que cuidar e educar caminham em paridade, preocupar-se em acolhê-los em espaços lúdicos que tenham um estreitamento de dialogicidade a todo tempo que esses atores estejam nestas instituições. Também se atentou para atestar se houve avanços? A criança realmente saiu da invisibilidade e hoje ocupa degrau de protagonista dentro processo educativo? E revela que sim, mas que precisa ainda de muitas mudanças e desconstruções, principalmente dentro do cenário infantil ser um preparo para entrada na alfabetização. Uma questão bem preocupante que sobrevoa esse hemisfério presos em conceitos arraigados dentro de propostas engessadas. É como se encontrasse dentro uma floresta densa, lá no seu miolo estivesse algo aprisionando a Educação Infantil para concepções segregadas de estímulos que englobe a integralidade do desenvolvimento da criança e bebê. Se caminha para uma realidade que prima pela transformação de sonhos em significativas aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Infância; Criança; Respeito; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho vem acender pensamentos voltados a passos dados até aqui, desde a era colonial até os tempos modernos. Surgiu de uma preocupação dada aos pequenos, tratados como adultos, sem nenhuma preocupação com seu crescimento físico, desenvolvimento cognitivo e formação pessoal para uma participação efetiva na comunidade que a rodeia.

O estudo foi centrado nos documentos da SME/SP como as Orientações Normativas n° 01/2013, n° 2015. Eles ratificam os conceitos que criança precisa ser considerada na sua totalidade. Criança é corpo, mente, movimento. Necessita estar em ambientes que cumpram o compromisso

de preparar de acordo com suas especificidades, atendendo particularidades enquanto indivíduo com características ímpares e necessidades coletivas esperando que sejam oferecidas diversidades de propostas que sozinho e com os pares possam desvendar os mistérios de seu mundo para compreender os nós complexos que habitam na vivência dos adultos.

A primeira parte apresenta uma observação sucinta sobre a invisibilidade da criança e do bebê nos tempos anteriores, onde eram tratados como crianças sem perspectivas, não tinham sonhos, portanto só tinham que obedecer, seguir as ordens dos adultos sem questionar, se preparar para o trabalho, seguir uma profissão quando eram considerados prontos para isso. Viviam em meio à multidão, todo assunto era tratado sem a menor reserva entre os menores, eles participavam de todo conteúdo seja de qualquer ordem. Seus alimentos eram os mesmos, a mortalidade e o abandono cresciam sem precedentes, nascem as casas assistencialistas de ordem religiosa para abrigar os pequenos, sobreviventes esquecidos.

Aos poucos se foi entendendo a necessidade de amparar, cuidar com afeto dentro dos lares, iniciando uma aproximação para o letramento. Houve uma preocupação em criar instituições com finalidades de encaminhá-los para o mundo do conhecimento, já os bebês só cuidavam da segurança e higiene dos mesmos. As maiores eram submetidas a horas de treinamentos, copiando letras e seguindo traçados até chegar uma perfeição ditada pelos adultos.

Com o passar do tempo, fortalecia a ideia, dentro de estudos e pesquisas, de que criança se aprendia muito mais imersas em ambientes pensados e preparados com intuito de envolvê-los em investigações que suscitem descobertas sólidas e venham somar na formação de uma identidade sadia e soberana nas suas convicções para atuar dentro de um coletivo que une força para enfrentar quaisquer intempéries da vida, buscando juntos soluções que atendam às necessidades de todos os envolvidos, respeitando a individualidade de cada um.

A segunda parte fala da importância da organização dos ambientes para que aconteça essas aprendizagens de uma forma significativas, instigantes, estimulantes, ricas e interessantes. Que haja nestes ambientes manifestações de diferentes culturas que todos os partícipes sejam representados e envolvidos dendro do planejamento destes locais.

A terceira parte e última, são as considerações finais que entendem que se caminhou bem, não sendo o ideal, precisa arrebentar algumas amarras que impedem de libertar totalmente as crianças para que vivam suas utopias sem nenhum recorte nas suas imaginações, invenções e criações.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS EFEITOS

A educação da infância constitui uma educação antiga, podendo encontrar registro a esse respeito em escritos deixados desde a antiguidade por Platão (427-347 a C), no qual já se referia à educação infantil através de jogos educativos na família com o objetivo de preparar a criança para o exercício da cidadania. Aristóteles (384-332 a C) também propôs que dos cinco aos sete anos as crianças poderiam vir a receber em casa educação para higiene e o endurecimento, poderiam assistir algumas lições (BRASIL, 2017).

A criança nos tempos coloniais não tinha espaço nem consideração a sua conduta de ser em desenvolvimento. Tratadas como adultos pequenos, não tinham muitas expectativas no sentido de representação importante na sociedade da época.

Não se percebia como pessoa que precisa ser cuidada em sua integralidade por um adulto, apreciada por suas características pulsantes aguardando serem exploradas. Pelo contrário, eram jogadas ao léu, crescendo em meio a tudo, as agruras do tempo, tempestades, pessoas ruins, sem nenhuma proteção, crescendo desprotegida, aguardando chegar a uma idade que para aquela época já tinha que trabalhar, sair para labuta com seus pais, sendo pajens de filhos abastardo diferentes deles, eram iniciados ao letramento o quanto antes.

Nos séculos XI e XII, pensadores humanistas como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) sugerem uma educação que respeitasse a natureza infantil e estimulasse a criatividade articulando o jogo a aprendizagem. Assim, por muitos séculos, a partir de uma visão de criança como ser não dotado de identidade pessoal, a responsabilidade com o cuidado e com a educação foi atribuída a família e principalmente, às mulheres através de suas inserções nas práticas domésticas ou sociais dos adultos, práticas essas diversificadas em função da classe à qual pertenciam as crianças.

Tempos passaram, pesquisadores, estudiosos e pessoas inconformadas com o tratamento de péssima qualidade ou nenhum cuidado, crescimento de abordo por falta de condição para cuidar deles, abandono desses pequenos tão normal e um número muito alto de morte de crianças que nem se dava atenção. Estas pessoas que se importavam, começaram a apontar através de estudos, pesquisas e uma alta mortalidade dessa faixa etária, mostrar que a sociedade tinha que guardar e proteger seus pequenos. Amparar, cuidar, alimentar, oferecendo-os alimentos nutritivos para eles, pois eram oferecidos os mesmos alimentos dos adultos e nenhuma preocupação com higiene, educação e muito menos com seu crescimento e desenvolvimento físico, cognitivo, social.

Surgiram casa de rodas de expostas, iniciativa da igreja Católica que pegavam as crianças abandonadas para assisti-las em ambientes chamados de orfanato.

Para Oliveira (2002), em que pese a história hegemonia da educação das crianças pequenas na família, modos da atendimento extra doméstico foram se constituindo junto as camadas sociais desfavorecidas desde as sociedades primitivas, através de relações de parentesco, se fizeram presentes na Idade Antiga, com as “mães mercenárias” e nas Idades Média e Moderna com as “rodas dos expostos” ou os “lares substitutos”, sob a responsabilidade de entidades religiosas ou filantrópicas (BRASIL, 2017).

Aos poucos ia-se entendendo que os pequenos protegidos, diminuiriam a mortalidade. Fortaleciam campanhas para que a proteção deles se dessem dentro do seio familiar, garantindo amor, proteção, alimentos diferenciados e saudáveis. Apenas as assistências surgidas na época com o intuito de cuidar e zelar pela saúde, segurança não seriam suficientes, precisaria ter um outro tipo de acolhimento, espaço sim, bem positivo, mas ampliar esses ambientes para uma instituição de vivências infantis. E aos poucos nascem espaços de crianças pequenas ainda com ideias deturpadas de como educar a criança, mas considerando um passo importante rumo a garantir os direitos da criança de estar em ambientes salubres e que respeitem sua condição infantil.

Em 1970 com uma grande evasão escolar de crianças pobres no primeiro grau. Surgem a pré - escola com o intuito de antecipar e preparar para o ensino fundamental. Já é um salto para colocar as crianças em instituições educacionais ao invés de estarem a esmo, correndo risco de toda a espécie.Com a identidade assistencialista ou como pré - alfabetizadora já se entendia que lugar de criança pequena é dentro de locais infantis que zelem pela sua total segurança, oferecendo condições para que exerçam experimentos com seus pares e todos os envolvidos no ambiente escolar, possam desfrutar de espaços que as respeitem e considere sua infância como a fase mais importante para se construir uma personalidade de muito afirmação enquanto ser construtor de uma cultura que os valore dentro de uma sociedade que tem seus problemas, mas que precisa recebê-los com conhecimentos moldados, fortalecidos, preparados para que expressem suas aprendizagens para acrescer ou contribuir no progresso de uma comunidade que precisa reconhecer o potencial de uma criança que é respeitada dentro de uma instituição, família e entorno.

> " O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nesta conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da Educação. (" Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, p. 7").

Com o passar do tempo se acreditava que só preparar para a alfabetização e zelar pela higienização corporal não era mais suficiente. A criança não era só isso, era muito mais que copiar, ouvir, não se mexer, ficar sentada horas, repetindo o mesmo movimento em busca da perfeição idealizada pelo adulto detentor do conhecimento que se colocava no centro de processo educativo e que a criança só era um reles reprodutor fiel do que era proposto, sem nenhuma voz, nem opinião, muito menos se era interessante para seu crescimento. Se acreditava que alimentado, limpinho, fazendo traçado perfeitos, colorindo desenhos seguindo um modelo considerado o ideal pelo educador, estava sim olhando para as crianças e bebês deixados horas dentro de um berço, impedidos de explorar e aprender com movimentos corporais. Hoje se acredita que só cuidar, alimentar, passar horas sentados ou deitados, presos em andadores, copiando letras, seguindo traçados, ouvindo sem contestar não têm nenhum significado para crianças pequenas, não dizem nada, só atrofiam e impedem de aprender sozinhas, brincando com seus pares dentro de espaços preparados para que tenham seus saberes ampliados com experimentos que conversem com suas formas de ver e entender o mundo que a cerca. Criança é corpo, mente e movimento. É andando, correndo, cantando, cheirando, sentindo, tocando, dançando, pulando que a criança aprende. Ela precisa estar em espaços que a respeitem, que a acolham, promovam momentos que juntas se sintam seguras, donas do seu próprio conhecimento e produtora de uma cultura que represente sua identidade e considere seu mundo de ver, experimentar e fazer história.

A resolução do Conselho Nacional de Educação, n° 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, traz elementos que deverão ser observados na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. Dentre as preposições previstas, destaca-se o art. 4°.

> [...] as propostas pedagógicas da Educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento pedagógico curricular, é sujeito histórico de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentido sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, art. 4°).

Precisava se dar voz e vez para criança e o bebê que apesar de serem pequenos tinham ideias capazes de transformar em verdadeiros espaços de experimentos e grandes descobertas. A criança e o bebê precisam se sentir atores principais, serem ouvidos, seus anseios, vontades, opiniões considerados para que se percebam partícipes do processo com o poder de decisão no planejado, na condução de estratégias que conversem com sua forma de pensar e agir dentro de planos desenhados com sua mão onde os traçados sejam marcas coletivas que revelem um pouquinho da identidade de cada um.

AMBIENTE E ESPAÇOS FÍSICOS

As Unidades de Educação Infantil devem se organizar para transformar espaços em ambientes acolhedores e desafiadores tanto para as crianças como para os adultos/educadores/educadores e comunidade proporcionando as crianças experiências com vistas ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade (ORIENTAÇÃO NORMATIVA N° 01/2015, p. 20).

> (...) um óasis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer, sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. (FARIA, 2003)

Isso que deve ser todos os espaços infantis um oásis, lugares acolhedores, que possibilitem que eles criem, investiguem, experimentem, falem, escolham e produzam com seus pares, adultos e partilhem experiências que trazem de casa e da comunidade que vivem. Estes espaços que se propõem em apresentar uma educação de qualidade, deixando a criança se descobri potente, mostrando sua capacidade enquanto ser que têm muito a aprender e muito a ensinar quando encontra adultos sensíveis as suas potencialidades. Segundo as normativas de n° 01/13, as Unidades Educacionais de Educação Infantil que recebem bebês e crianças pequenas 0(zero) a 5 (cinco) anos, constituem em locais coletivos privilegiados para a vivência das infâncias. O termo “privilegiados” é utilizado, por serem espaços pensados com e para todos os atores sociais de pouca idade: bebês, crianças, meninos e meninas, pobres e ricos, negros(as), brancos(as) e indígenas, brasileiros(as) e estrangeiros(as) e migrantes, sejam eles(as) deficientes, com distúrbios globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou não (ORIENTAÇÃO NORMATIVA N° 01/13, p. 11).

Houve um avanço em relação a olhar e considerar os direitos da criança, se tem uma clara concepção que criança e bebê precisam de espaços pensados com todo cuidado pra eles, com oferta de materiais diversos, seguros, abundantes que promovam na medida que sejam explorados, uma aprendizagem que signifique pra ele um crescimento positivo na sua vida, uma conquista de espaço e conhecimento que amplie a forma de enxergar o mundo que vive. Hoje já se tem consciência que a criança é um ser dotado de experiência, mas um ser em desenvolvimento, necessitado de cuidado, propostas provocantes, lugares ou melhor, instituições voltadas a um bem estar dessa comunidade pequena, tudo com intenções de promover um desenvolvimento integral da sua personalidade com propostas ricas, de momentos em que se sinta protagonista, produtora da sua própria cultura, valorizando a bagagem trazida, ampliando essa bagagem com apresentação de outras culturas que venham acrescentar valores que somem a um crescimento maduro, sólido e consciente do seu lugar

de cidadão ativo na sociedade.

As crianças e os bebês conquistam sua visibilidade, ainda não o ideal, mas já se entende que se caminha para dias melhores, há várias palestras, pesquisas, estudos, formações para as pessoas envolvidas com esta clientela que coloca em xeque uma educação que se volta para uma escuta atenta desses vozes, ponha suas expectativas no pódio mais alto e que tudo caminhe, gire ou aconteça em volta desses anseios, sendo apoiada nas suas ideias e opiniões sobre as direções que considerar pertinente para suas investigações. Se tem muito que galgar, ainda há deficiências gritando para serem mudadas, ou melhor repensadas. Escolas sem espaços, assim deixando prejudicadas a comunicação corporal tão vital a um desenvolvimento que mexe com o sensorial, escolas precárias, também práticas descontextualizadas com o pensar criança. Já se vê criança que são protagonistas, frequentam espaços que foram pensados e criados para acolher suas imaginações, criações e indagações, ofertando espaços e materiais que deem a elas as respostas que tanto buscam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o que se entende é que houve passos significativos em prol de uma educação que considere a criança e o bebê como pessoas capazes, que pensam, investigam e produzem conhecimento a parti do que se planeja pra ela. A criança é considerada um ser em desenvolvimento, mas que produz seu próprio saber, sua própria cultura, construindo assim sua identidade que se forma através de experiências promotoras de uma formação sólida e significativa na sua condição de ser em crescimento. Uma realidade hoje já percebida, a criança já é colocada em uma esfera de proteção, é cuidada no seio familiar, frequenta espaços preparados para ela, se tem muito e repensar a questão da importância da sua representação na sociedade e garantir na sua integralidade o direito conquistado de frequentar instituições que acolham-na e protejam-na de qualquer perigo, oferendo condições de crescer e se desenvolver com ludicidade, afetividade dentro de lugares que escute e der voz as suas vontades.

Olhando o tempo colonial até tivemos avanços importantes, nos deparamos ainda com espaços que priorizam o cuidar em detrimento do educar, outros que só cuidam, presos lá atrás, mas temos um número considerável de instituições que enxerga a criança como centro no processo educativo.

Precisa andar muito mais para se chegar perto de uma escola que reconheça a criança na sua totalidade, corpo, mente, pensamento, ação, tudo ligado e proporcione e ela formas de apresentar as mil linguagens todas ao mesmo tempo. Sem esquecer que os pequenos precisam a todo momento experimentar, investigar com seus pares, montar, desmontar e assim descobri milhares de formas de construir, ao mesmo tempo que constrói sua personalidade e entende a sua função enquanto cidadão dentro da sociedade.

A escola de Educação Infantil dista de um oásis que deveria ser para todas as crianças do país, existe crianças sem escola, existem espaços infantis que não reconhece a sua cultura, muito menos a sua potência.

Urge que desconstrua pensamentos adultocêntricos, engessados e que dê voz a ambientes

voltados para uma aprendizagem respeitosa dessa faixa etária que reconheça o bebê e a criança como autor principal do espaço onde tudo que existe seja pensado para que se haja aquisição de conhecimento de se sentir representado nestes lugares escolares e todo o planejamento se tenha como meta uma aprendizagem que plante semente que der origem a possibilidades de colher esperanças de transformar os corações adormecidos a voltar a pulsar rumo a horizontes onde tudo é possível, basta caminhar na toada das batidas dos sonhos e fantasias em direção ao um mundo onde se acontece as grandes realizações, utopias se tornam concretizações.

REFERÊNCIAS

SME/DOT. **Orientação Normativa n° 01/13: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares**. SP:SME/DOT.

SME/DOT. **Orientação Normativa n° 01/2015: Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana.**

ARAÚJO, V(org). SARMENTO, M. et, al. **Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Infantil, n° 05/2009. **Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**.

DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

CAMILA PEREIRA SANTANA
Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles (2014) e Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulista (2018); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Integrada Campos Salles (2018) e Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Homero Domingues da Silva.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender como se apresenta as dificuldades de aprendizagem, assim como o transtorno específico de aprendizagem no aprendizado da criança nos anos iniciais. O desenvolvimento integral da criança pressupõe olhar sua autonomia, habilidades e competências, para se tornar cada vez mais independente, respondendo as expectativas dos professores, família, escola e sociedade. Muitas crianças aprendem a ler e escrever sem dificuldades, no entanto, outras para obter sucesso nessa aprendizagem necessitam de ajuda especializada. O fracasso escolar nos anos inicias têm sido algo preocupante e motivo de atenção de muitos pesquisadores e profissionais na compreensão dos fatos que interferem no processo de aprendizagem. A presente pesquisa se deu a partir dos aportes teóricos e estudos de José & Coelho (1997), Rotta, Ohlweiler & Riesgo (2016), Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), Marturana, Toller & Elias (2005), American Psychiatric Association (2013), Orsati, Mecca, Dias, Almeida & Macedo (2015), Brady (2003), entre outros. Apresentamos como aporte teórico o pensamento e os resultados de pesquisas de autores que refletem sobre a temática proposta a fim de dar respostas para alguns problemas acercam das dificuldades de aprendizagem e/ou transtorno específico de aprendizagem no aprendizado de crianças que apreendem diferentes saberes em uma escola que deve estar aberta ao diverso com sensibilidade para a singularidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades; Aprendizagem; Transtorno; Diagnóstico; Intervenção.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem pressupõe a compreensão e o entendimento dos fatores que estão subjacentes às dificuldades e aos transtornos de aprendizagem nos anos iniciais que estão ligados aos hábitos e ou rotinas no processo de aprendizado das crianças (CARVALHO; CRENITTE; CIASCA, 2007, p. 229).

Professores em sala de aula, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, médicos em suas clínicas e em seus consultórios, muito frequentemente quando atendem crianças e os adolescentes recebem uma queixa de que seu filho não aprende, ou seja, uma queixa de dificuldade de aprendizagem. (GIROTTO; GIROTTO; OLIVEIRA, 2015, p. 361).

Se o aluno não está aprendendo existe a possibilidade de iniciar um processo de investigação para compreender os motivos, ou seja, as causas que impossibilitam que a aprendizagem ocorra, a dificuldade de aprendizagem é a ponta do iceberg que indica, isto é, apresenta o sintoma de que alguma coisa não está acontecendo com o aprendizado da criança e/ou adolescente e, o que pode estar ocorrendo na base dessa aprendizagem.

É pertinente a pesquisa acerca da temática proposta na finalidade de compreender as características e os diferentes fatores que estão associados à aprendizagem. Quando pensamos em fatores que impactam a aprendizagem e, consequentemente levam a dificuldade de aprendizagem.

O ato do aprendizado se dá de forma concreta e pode ocorrer no ambiente familiar, escolar, social, comunitário, grupal, etc. No entanto, é necessário observar os princípios como saúde física, mental, a concentração da criança, a memória e a inteligência no processo.

> Como especialistas no campo de aprendizagem, torna-se fundamental conhecer o conjunto de leis que regem o processo de construção do conhecimento em geral, bem como os inerentes à construção de cada área do conhecimento particular. Somente e na medida em que conhecemos as leis que caracterizam sua origem e evolução, podemos diferenciar aquilo que se constitui como sintomático, daquilo que faz parte das normas inerentes ao processo de construção. (BOSSA, 1996, p. 9).

Existem vários níveis de processamento que estão inter-relacionados no processo de ensino e aprendizagem. Temos o nível neurobiológico em que carregamos os fatores genéticos que podem levar a uma maior vulnerabilidade ou suscetibilidade no processo de aprendizagem, temos também fatores associados a própria estrutura e funcionamento cerebral em que existem várias específicas do cérebro acometidos por esse transtorno de aprendizagem que funcionam de forma diferente dos indivíduos que não apresentam transtornos de aprendizagem.

PROBLEMAS

A criança é um ser em potencial. É inconcebível que uma criança curiosa, em pleno processo de descoberta do mundo, das novas possibilidades, dos novos saberes que se constituem em um momento próprio da aquisição de conhecimento não progride e apresente dificuldades já de saída.

O despertar para os novos conhecimentos faz parte do processo de desenvolvimento humano e para isso há que ter presente, o brincar, a interação, os jogos, as brincadeiras, a observação e os registros feitos pelos professores com base em observações feitas na aprendizagem dos alunos que exige um planejamento e uma diversidade de atividades em que é possível perceber as dificuldades que os alunos vão apresentando e os “possíveis transtornos” que vão se tornando frequente no processo de aprendizado das crianças

Como está sendo trabalhado as dificuldades de aprendizagem das crianças quando detectadas? Quando se trata de um transtorno há encaminhamentos para diagnóstico e intervenções específicas com o fito de sanar e proporcionar aos alunos um aprendizado possível frente a diversidade e singularidade humana?

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico com o embasamento teórico de autores que

pesquisam sobre a temática para compreender a importância do diagnóstico nas dificuldades de aprendizagem das crianças nos anos iniciais e, quando diagnosticada como transtorno propor intervenções para sanar os problemas no processo de aprendizagem.

A PSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia tem a intenção de proporcionar vários campos de atuação aos que optarem por seu estudo tanto no campo institucional como no campo da clínica, que é algo mais individualizado. A Psicopedagogia Institucional possibilita o desenvolvimento de suas atribuições e tarefas em empresas, em hospitais, em empresas de comércio, de serviços, na instituição educacional que pode ser em Escolas Técnicas, em Escolas Regulares, em Cursos de Formação, em Instituição de Ensino Superior.

Segundo Freire (1999), “os alunos não se evadem da escola, a escola é que os expulsa.” (FREIRE, 1999, p. 35). Diante da constatação do autor quem realmente falhou? O aluno? A Escola? Esses alunos retornarão? De que forma continuarão seu processo de aprendizado se já estão estigmatizados? A dificuldade de aprendizagem se constitui o objeto de estudo da Psicopedagogia que está para auxiliar o professor quando observa e constata que existe a dificuldade de aprendizagem e/ou quando esta se encaminha para se constituir em um transtorno específico de aprendizagem.

Para Serra (2005):

> Quando um aluno apresenta dificuldades para aprender, segundo a Psicopedagogia, uma das primeiras tarefas do educador é o resgate da autoestima do educando, pois ninguém consegue aprender se não conseguir investir no ato de aprender, e ninguém consegue investir na própria aprendizagem se não tiver o desejo de aprender e acreditar nas suas possibilidades. Então, cabe ao professor oferecer aos seus alunos oportunidades de acerto, experiências positivas que os conduzam ao desejo de continuar aprendendo para continuar acertando (SERRA, 2005, p. 17).

Me parece que o autor toca em um ponto de extrema importância que tem às mãos o professor diante de sua turma, classe, grupo a arte de seduzi-lo para o saber, para o desejo de conhecer, assim como “a família funciona como uma coautora da inclusão, uma vez que poderá ser como um elemento reforçado das aprendizagens realizadas na escola, além de prestar informações importantíssimas pra os profissionais que cuidam e atendem seu filho” (SERRA, 2005, p. 20).

Trazemos aqui um papel preponderante da família na aprendizagem da criança, quando isso se efetiva, auxilia o trabalho docente, uma vez que muitas vezes a família sabe coisas que se tornam desconhecidas do professor, mas que são velhas conhecidas no seio familiar.

Portanto, qualquer empresa independentemente do ramo de atuação que deseja ter o profissional na área da Psicopedagogia para pensar os planejamentos, na formação continuada, na organização dos processos de ensino e aprendizagem seja para entender, diagnosticar, ajudar a avançar os processos individuais, coletivos e organizacionais, poderá fazer a contratação deste profissional na área da Psicopedagogia abrangendo todos os tipos de crianças independentemente da sua idade cronológica.

A Psicopedagogia se preocupa em compreender como se dá o processo de aprendizagem e, sobretudo, as dificuldades de aprendizagem e tem como meta preveni-las e/ou saná-las. A Psicopedagogia pela ação do Psicopedagogo realiza um Diagnóstico identifica o grau de dificuldades de aprendizagem no aprendizado da criança em que junto a outros profissionais de maneira interdisciplinar realizam ações coletivas em que professores, pais, direção, coordenação alunos e os demais profissionais que estão ligados diretamente ao contexto escolar onde a aprendizagem se efetiva, se concretiza ou não em virtude de os transtornos específicos de aprendizagem.

Para José e Coelho (1997) a partir do diagnóstico o foco deverá ser direcionado para o sintoma do grupo em um processo institucional e na psicopedagogia clínica o diagnóstico é seguido de uma intervenção direcionada para a pessoa que apresenta determinada dificuldade ou transtorno de aprendizagem para que tanto no nível institucional como no nível da clínica compreender as causas do problema, do transtorno, do sintoma e direcionar ações na causa que origina as dificuldades, os transtornos, os sintomas e tratá-los de forma que após o diagnóstico realizar uma intervenção.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É urgente gerir a Instituição Educacional de forma que se tenha consciência de que formamos cidadãos, ou seja, o sujeito social está presente na escola e se constitui de tecido humano e é de sua natureza formar, promover e emancipar para que viva sua diversidade e, isto nos dá a certeza de que nossas crianças são diferentes e aí se constitui a riqueza da diversidade presente na natureza humana.

> A expressão “DA” surgiu como uma necessidade, na medida em que as crianças diagnosticadas com disfunção cerebral mínima (minimal brain disfunction), com dislexia e outros “rótulos” similares eram, em alguns casos, tão diferentes entre si, e tão distintas das crianças deficientes mentais, que exigiam uma definição mais abrangente e transdisciplinar do que a tradicional avaliação médica psicométrica. (FONSECA, 1995, p. 287).

O uso do termo Dificuldades de Aprendizagem – DA se “formalizou a partir de 1963, porém, o movimento de estudo remonta ao ano de 1.800.” (CRUZ, 01999, p. 19). Temos o nível cognitivo e estão em processos fundamentais para a aprendizagem, por exemplo, memória, atenção e motivação. Temos os fatores comportamentais, psicossociais que precisam ser considerados em um contexto mais amplo para se considerar e pensar a aprendizagem e suas dificuldades de forma externa ou interna que impacta no processo de aprendizado que a criança se encontra.

E por fim, temos os fatores associados ao contexto, ao ambiente em que as interações com o ambiente poderiam ser ampliadas não só dos aspectos neurobiológicos, mas dos processos cognitivos e dos fatores comportamentais e psicossociais, uma vez que todos sofrerão impactos do ambiente.

Entre os fatores ambientais é interessante salientar aspectos como escolaridade dos pais que está associado à aprendizagem da criança, o nível do vocabulário dos pais está associado diretamente à estimulação e ao desenvolvimento cognitivo, linguístico da criança e forma mais global o nível socioeconômico em que estudos apontam que há impactos nos aspectos cognitivos e na região cerebral que estão envolvidas com a linguagem, funções executivas que são habilidades

fundamentais para que a aprendizagem e o funcionamento desse ser humano em sociedade ocorra e se processe de forma adequada.

Portanto, os diferentes níveis neurobiológicos, cognitivos, comportamentais e o ambiente podem ter sobre as dificuldades de aprendizagem que acometem nossas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Rotta; Ohlweiler & Riesgo (2016) apresentam uma definição de dificuldades de aprendizagem de forma clássica em que afirmam que a dificuldade de aprendizagem é um tempo amplo utilizado para designar problemas na aquisição das habilidades acadêmicas sem especificar se é leitura, escrita ou matemática.

Essas dificuldades podem ser gerais, ou seja, contemplando, abrangendo as três diferentes áreas da leitura, da escrita ou da matemática ou podem ser específicas, por exemplo, estar mais circunscrita a uma determina habilidade acadêmica do que a outra. Também podem estar ligadas a diversas etiologias, isto significa afirmar que a causa pode ser pedagógica, socioeconômica, ambiental, pode estar atrelada a fatores familiares, ou ainda, pode ser uma dificuldade de fato devida a uma alteração do desenvolvimento.

As dificuldades de aprendizagem também vão abranger desconcertos valendo-se de falhas secundárias relacionadas a fatores ambientais que podem ter sua origem pedagógica, econômica ou sociocultural.

Segundo Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), temos que considerar em nossa pesquisa outro fator que está relacionado as dificuldades de aprendizagem que diz respeito ao mau desempenho escolar, ou seja, é compreendido como um rendimento abaixo do esperado para a idade e escolaridade que a criança se encontra em se processo formativo.

Para os autores existe uma prevalência de aproximadamente de 15% a 20% das crianças apresentam mau desempenho escolar durante os primeiros anos da escolarização formal, no entanto, se considerarmos os 6 anos da escolarização formal, essa taxa aumente de 30% a 50% das crianças. (SIQUEIRA & GURGEL-GIANNETTI, 2011, p. 79).

No entanto, se considerarmos os 6 primeiros anos da escolarização formal, essa taxa aumenta de 30% a 50% das crianças. É um número extremamente expressivo em que aproximadamente 50% de nossas crianças apresentam algum tipo de mau desempenho escolar ou de dificuldade de aprendizagem nesses 6 primeiros anos da escolarização.

Para os autores, o mau desempenho escolar está associado a uma série e problemas no âmbito individual, no âmbito familiar, no âmbito escolar, como consequência também no âmbito social. Por exemplo terá impacto nos aspectos emocionais daquela criança que vivência a dificuldade de aprendizagem, inicialmente um dos aspectos que é mais impactado é a autoestima, portanto, criança com baixo rendimento escolar tende a ter uma baixa autoestima.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta uma desmotivação crescente frente as situações de aprendizagem e uma perda de interesse por essas situações de aprendizado. O impacto não é apenas individual, mas pode ser as relações que os pais têm com essas crianças

gerando conflitos pelo fato da criança não se dedicar ou dar resposta satisfatória nos estudos.

O impacto também se dá no âmbito escolar no relacionamento da criança com o professor, com os seus colegas e também impacta a saúde mental desses professores. Há também o impacto de ordem social pensando especialmente na inserção social desta criança com dificuldade de aprendizagem e, por fim, temos que ter consciência que a dificuldade de aprendizagem ainda está associada a evasão escolar. Por outro lado, o bom desempenho escolar está associado não apenas ao sucesso acadêmico, mas de forma mais ampla, de forma global ao sucesso social.

Siqueira & Gurgel-Giannetti (2011), afirmam que as causas do mau desempenho escolar fazendo uma divisão entre os fatores extrínsecos e fatores intrínsecos. Os fatores extrínsecos seriam aqueles fatores externo ao indivíduo, sobretudo os ambientais que podem ter algum impacto no desenvolvimento ou sobre o desempenho do indivíduo dentre eles podemos considerar os aspectos socioeconômicos e socioculturais, aspectos associados à família ou a escola.

Segundo Rotta; Ohlweiler & Riesgo (2016), existem muitas variáveis que impactam o processo de aprendizagem no campo da família, da escola e do indivíduo. No campo da família a escolaridade dos pais se constitui em uma variável de extrema importância, sobretudo a escolaridade da mãe, também é importante perceber nesse campo a importância que a família dá ao processo de aprendizagem e o nível do vocabulário associando ao hábito de leitura e o fato desse ter livros em casa onde a criança possa manusear, brincar com o livro se constitui em um fator de proteção contra as dificuldades de aprendizagem.

O nível socioeconômico é uma variável que precisa ser levada em consideração para o desenvolvimento da criança de forma global afetando inclusive sua aprendizagem. Existem outros aspectos que podem impactar o desenvolvimento de psicológico da criança, por exemplo, o histórico familiar de alcoolismo e drogas, a desagregação familiar e também temos a rotina que é muito importante para que a criança possa se alimentar na hora correta, brincar no seu tempo uma vez que é seu direito brincar e ter os horários estabelecidos em sua rotina para o seu sono.

A rotina é importante para que a criança não apresente problemas referentes a organização em razão a falta de rotina, ou seja, é difícil ensinar rotina para a criança se sua família é desorganizada, portanto, a rotina passa a ter de fato um papel fundamental na vida da criança que está em processo de aprendizagem e este requer determinada rotina e organização para que a criança não apresente dificuldades em seu processo de desenvolvimento físico, psicológico, motor, emocional e social.

No campo escolar temos os fatores que contribuem para que a criança apresente dificuldades de aprendizagem desde as condições físicas de sala de aula, qualidade do material didático, escolha do método pedagógico na prática do processo de aprendizado da criança – uma vez que a instituição educacional acaba centrando suas sequências didáticas nos métodos de alfabetização, a interação que a escola tem com a família da criança e, por fim, as condições do corpo docente, ou seja, qual é a formação desses docentes, tudo isso vai impactar o processo de aprendizagem da criança.

Com relação aos fatores específicos do indivíduo impactam e contribuem para as dificulda-

des de aprendizagem da criança, dentre eles temos os problemas físicos gerais desde nutrição até doenças, tratamentos que essa criança está realizando que podem impactar de forma global seu processo de aprendizado.

Todos esses fatores podem interagir, por exemplo, uma criança que apresenta problemas comportamentais internalizantes, ou seja, uma criança que apresenta sinais de ansiedade e depressão e que tem como base uma família extremamente desorganizada e chega, após mudança em uma escola em que se depara com uma professora muito rígida, esses fatores podem interagir e acentuar as dificuldades de aprendizagem que a criança vai apresentar no seu processo de ensino-aprendizagem e, se não tratados podem causar danos que a criança levará para sua vida nos anos iniciais e se aprofundar não só as dificuldades de aprendizagem, mas os transtornos que podem vir a ser detectados e diagnosticados por conta de não ter tratado da causa quando se constatou as dificuldades de aprendizagem da criança.

A grande questão que se coloca diante de tantos fatores como é possível abarcar no processo de avaliação todos esses aspectos, sobretudo, tomando-se por base de uma entrevista anamnese bastante completa, detalhada que dê conta de entender o ser humano e os aspectos familiares da forma mais ampla possível?

Por outro lado, é de fundamental importância que o profissional tenha um contato estreito com a escola para que seja possível a obtenção de informações acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança em seu processo e que quando diagnosticadas, podem ser tratadas de forma direcionada e sanada e, mesmo quando não visível ou não diagnosticada se possa prevenir para que não venha a acontecer e que a aprendizagem possa ocorrer de forma natural dentro do processo e maturação do desenvolvimento que a criança se encontra.

Segundo Marturana, Toller & Elias (2005), afirmam em seus estudos que de 7 a 10 crianças que procura por serviços de saúde apresentam queixas de mau desempenho escolar e problemas emocionais associados. São números significativos que não podem ser considerados quando se pensa na saúde mental e no saneamento dessas lacunas de dificuldades de aprendizagem da criança antes da idade escolar, mas que muitas são percebidas e diagnosticadas na escola e precisam ser tratadas, uma vez que as dificuldades de aprendizagem estão associadas aos problemas de ordem emocional.

DIFICULDADE OU TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

Para Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2016) existem as dificuldades naturais e, também, dificuldades secundárias. As dificuldades naturais são aquelas que todo ser humano experimentou ou pode experimentar em algum momento de sua vida. Em geral elas são decorrentes de algum aspecto ou uma situação pontual que acontece na vida do indivíduo, por exemplo pode ser decorrência da proposta pedagógica, da exigência da escola ou da exigência da família, conflitos eventuais que a criança esteja vivenciando em seu ambiente familiar e que podem, como consequência, impactar em sua aprendizagem. Essas dificuldades tendem a desaparecer ou com base em um esforço maior

do aprendiz ou por intervenções específicas forem endereçadas para as situações que geraram as dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades secundárias a outros quadros diagnósticos que atuará de forma primária sobre o desenvolvimento de forma global, mas que de forma secundária também causará um impacto no processo de aprendizagem da criança. Por exemplo, uma criança que possui deficiência intelectual apresenta um quadro que de forma ampla vai levar a um comprometimento global do seu desenvolvimento, mas que de forma secundária, ou seja, como consequência vai acarretar uma forma de dificuldade de aprendizagem.

> Não se pode identificar uma criança com dificuldade de aprendizagem se a discrepância entre a capacidade intelectual e o desempenho for primeiramente resultado de uma deficiência visual, auditiva, motora, retardo mental, perturbação emocional, desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (SMITH & STRICK, 2001, p. 79).

Outros exemplos, uma criança com deficiências sensorial, quadros neurológicos como epilepsias, tumores cerebrais, o próprio Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, transtornos psiquiátricos na infância, todos eles acometem o desenvolvimento de forma global mais ampla, mas secundariamente também podem comprometer a aprendizagem da criança.

Por outro lado, quando falamos em transtornos de aprendizagem, nos referimos as condições que são caracterizadas por serem neurobiológicas, ou seja, temos um cérebro que processa informações de forma diferente e, para falar sobre transtornos de aprendizagem ou transtorno específico de aprendizagem como o DSM-5 traz em sua nova nomenclatura vale a pena pesquisar o Manual de Classificação.

O transtorno específico de aprendizagem está inserido dentro de uma categoria mais ampla nos transtornos do neurodesenvolvimento. Em geral temos quadros que vão surgir em momentos precoces do desenvolvimento do indivíduo e que causam impacto nas relações sociais, escolar, acadêmico e ocupacional.

O transtorno específico da aprendizagem é caracterizado como deficit específico na capacidade do indivíduo em processar informações com eficiência e precisão no que diz respeito à leitura, escrita e matemática. As habilidades acadêmicas estão abaixo da média esperada para a idade ou com desempenho aceitável diante de muito esforço com prejuízos funcionais acometendo habilidades que são essenciais para inserção social e para funcionamento do indivíduo nas relações que estabelece no seu dia a dia. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 32).

Em termos dos critérios utilizados para elaboração de um diagnóstico acerca do transtorno específico da aprendizagem temos que ter presente que as dificuldades na aprendizagem ou no uso de habilidades acadêmicas que persistem por mais de 6 meses apesar das intervenções dirigidas. É preciso que esteja presente no diagnóstico um dos seguintes sintomas: leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço; dificuldade para compreender o sentido do que é lido; dificuldades na ortografia; dificuldades na expressão escrita; dificuldade para dominar o senso numérico e dificuldades no raciocínio matemático.

Orsati; Mecca; Dias; Almeida & Macedo (2015), afirmam que com relação a este aspecto que o DSM-5 seria a necessidade de dirigir intervenções dentro do próprio processo de diagnóstico existe

algo que pode colaborar muito, mas que é pouco difundido no Brasil é o modelo de RTI (Response to Intervention) ou modelo de Resposta à Intervenção, esse é o modelo de intervenções em camadas e que pode funcionar muito bem quando integrado à educação onde temos três camadas:

> **Camada 1 – Caráter Preventivo ou Universal – Todos participam**
>
> Em uma intervenção instrucional para habilidades acadêmicas comportamentais baseada em evidências endereçada a todos os indivíduos. Cerca de 80% dos estudantes conseguem sanar suas dificuldades de aprendizagem.
>
> **Camada 2 – Intervenção em Grupo**
>
> Destinada aos indivíduos em risco de aquisição de um transtorno de aprendizagem. Cerca de 20% dos que não se beneficiaram da Intervenção Inicial com a necessidade de mais conteúdos e maior duração para estudantes considerados de risco.
>
> **Camada 3 – Intervenção Individualizada**
>
> Destinada a um trabalho mais intensivo, de longa direção e de direcionamento individual destinado para os 5% para aqueles que apresentam maiores dificuldades que podem caracterizar um transtorno específico de aprendizagem que não se beneficiaram das demais intervenções. (ORSATI; MECCA; DIAS; ALMEIDA & MACEDO, 2015, p. 33).

Com relação a outros critérios é importante salientar que o desempenho do indivíduo precisa ser avaliado por medidas padronizadas para que haja a verificação que se encontra abaixo do esperado causando dificuldades de aprendizagem e prejuízos em sua idade cronológica e em sua escolaridade e com isso verificar as causas da interferência em seu desempenho escolar, acadêmico, profissional e nas suas atividades cotidianas.

As dificuldades de aprendizagem tendem a se iniciar nos anos iniciais da escolarização da criança, mas em alguns casos podem não se manifestar até que as exigências acadêmicas se elevem e ultrapassem se sobrepondo as capacidades do indivíduo.

Portanto, as dificuldades de aprendizagem se estendem em sua grande dimensão aos professores que muitas vezes não conseguem diagnosticar os motivos das dificuldades de aprendizagem sem a ajuda de um profissional especializado, aqui se percebe a ineficiência da Escola que não tem muitas vezes em seu quadro de especialistas profissionais especializados para perceber, diagnosticar e propor ações intervencionais que possam sanar as dificuldades de aprendizagem e tratar dos transtornos referentes a aprendizagem.

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por outros quadros clínicos como deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

O DSM-5 apresenta o transtorno específico de aprendizagem como categoria única permite que se possa especificar domínios e também as sub-habilidades comprometidas:

315 F81.0) Com Prejuízo na Leitura
- Precisão na leitura de palavras
- Velocidade ou fluência da leitura
- Compreensão da leitura

315.2 (F81.1) Com Prejuízo na Expressão Escrita
- Precisão na ortografia
- Precisão na gramática e na pontuação

- Clareza ou organização da expressão escrita

315.1 (F81.2) Com Prejuízo na Matemática

- Senso numérico
- Memorização de fatos aritméticos
- Precisão ou fluência de cálculo
- Precisão no raciocínio matemático. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 67).

Essa especificação de domínio e sub-habilidades comprometidas e diagnosticadas ajuda muito na comunicação interprofissionais e, também, na delimitação de possíveis intervenções, por exemplo, uma criança que chegar com uma dificuldade maior na velocidade ou na fluência de leitura receberá uma intervenção totalmente diferente daquela criança que chega com prejuízo na precisão de leitura de palavras.

É de extrema importância pensar em um diagnóstico com uma diferenciação de dificuldades de aprendizagem e de transtorno específico da aprendizagem é necessário fazer um resgate histórico desta criança, o seu histórico médico, que condições acometem essa criança que poderiam especificar a dificuldade que ela vivencia, o histórico familiar, outros indivíduos na família já apresentaram dificuldades ou já têm algum diagnóstico. Por exemplo, de 23% a 65% dos indivíduos disléxicos são filhos de pais disléxicos, ou seja, existe um componente genético importante que precisa ser levado em consideração e investigado na entrevista de anamnese.

Importante também a investigação do histórico educacional quando essas dificuldades tiveram origem e como foi o desenvolvimento da criança, sobretudo, o desenvolvimento linguístico, uma vez que o desenvolvimento da linguagem poderá servir de portabilidade de notícias importantes de ocorrências posteriores no processo de alfabetização, na aquisição da leitura e da escrita.

Os Relatórios Escolares podem fornecer padrões de desempenho que se tornam típicos em crianças com transtorno específico de aprendizagem da leitura e é fundamental uma avaliação ampla das habilidades cognitivas e acadêmicas. Com relação a prevalência do transtorno específico de aprendizagem nos referimos a uma prevalência de 5 a 15% entre crianças em idade escolar, em diferentes linguagens e culturas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 70).

As dificuldades de aprendizagem não podem esperar para ver se elas serão sanadas, isso significa dizer que as dificuldades de aprendizagem dessa criança não se recupera com o tempo e a diferença de desempenho de uma criança com transtorno específico de aprendizagem em relação a uma criança sem transtorno tende aumentar ao longo do tempo, fica cada vez mais atrasadas em relação aos seus pais.

De acordo com Deuschle e Cechella (2009):

> A dislexia é um distúrbio específico de leitura e escrita que tem sua origem durante o desenvolvimento do cérebro antes mesmo do nascimento. As mal-formações cerebrais se encontram em áreas vinculadas ao processamento fonológico, incluindo a área temporo-occipital, conhecida como área visual da forma da palavra falada, e no corpo geniculado medial. Em alguns casos o problema se manifesta entre os 2 e 3 anos de idade quando a criança disléxica pode apresentar uma lentidão ou anormalidade no desenvolvimento da linguagem oral. Tais dificuldades consistem em retardos de linguagem ou em dificuldades de articulação. Na maioria dos casos, não há sintoma que possa identificar a dislexia precocemente, o único fator de risco é a existência de membros da família diagnosticados como disléxicos. Por esses

> fatores, aumentam as possibilidades de que a criança disléxica seja diagnosticada apenas mais tarde. (REVISTA CEFAC, v. 11, p. 194-200, 2009.)

É um transtorno específico de aprendizagem, essa criança não apresenta uma alteração global e sim, uma alteração específica com origem neurobiológica, isso significa dizer que o cérebro dessa criança processa as informações de forma diferente. O reconhecimento de palavras é o principal aspecto disfuncional comprometido a ser considerado em uma criança com dislexia e pela sua baixa capacidade de ortografia e decodificação.

A dificuldade de aprendizagem pode decorrer de falhas no método de ensino, inadequações no ambiente escolar ou de problemas emocionais e/ou familiares. Cabe, portanto, aos educadores verificar constantemente suas estratégias de ensino, exigir da equipe administrativa e pedagógica da escola, condições de trabalho adequadas e observar o comportamento do aluno para que, se necessário, haja uma conversa com a família.

No entanto, algo precisa ficar claro, independentemente de qualquer situação: todo aluno consegue aprender! Todos têm o direito de vivenciar metodologias diferenciadas, ter a dedicação dos educadores e o apoio da família. Nenhum diagnóstico deve ser taxativo, visto que a possibilidade de aprender é a maior certeza que todo ser humano deve possuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande questão que se coloca é que este diagnóstico para verificação das dificuldades de aprendizagem e/ou do transtorno específico de aprendizagem quando se torna evidente na criança é se é possível identificar antes e prevenir? E na vida adulta? As dificuldades somem?

A presente pesquisa ajudou na compreensão melhor do que venha ser dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita e como elas têm sido compreendidas, no entanto, para um melhor aprofundamento sobre esta temática e um maior enriquecimento do estudo, seria interessante dar continuidade ao estudo acerca das dificuldades de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Problemas de aprendizagem são queixas comuns na infância e adolescência. Subjacente a tais problemas podem estar variáveis sociais, familiares ou pedagógicas que caracterizam quadro referido como dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, em outros casos, podem haver alterações de natureza neurobiológica. Neste caso, podemos estar frente a um transtorno específico de aprendizagem.

A diferenciação entre eles nem sempre é fácil e exige a atuação de uma equipe interdisciplinar tem o objetivo de apresentar os conceitos de dificuldades e transtorno de aprendizagem, elencando as especificidades desses quadros, ajudando profissionais a melhor delimitar as variáveis envolvidas e refinar suas hipóteses.

Normalmente o diagnóstico é realizado na criança em idade escolar nos anos iniciais quando as dificuldades se tornam evidentes. Não é possível diagnosticar antes para uma criança em idade pré-escolar, no entanto, existem uma série de fatores e de habilidades que são preditoras em que se

pode identificar uma criança em situação de risco de desenvolver um transtorno de aprendizagem. As dificuldades na vida adulta não somem.

Se não houver intervenções específicas as dificuldades tendem a continuar com custos associados como os emocionais, ocupacionais na vida laboral do adulto e, também, um custo social em que essas dificuldades tendem a se manter ao longo da vida desse adulto, daí a importância da avaliação para a correta identificação para que um plano de intervenção possa ser feito para que sejam trabalhadas estas dificuldades.

As crianças são o futuro da nossa nação, cuidemos bem das pequenas plantinhas e teremos bons frutos. Assim enfatiza-se a necessidade do professor em se aperfeiçoar e ser o melhor cultivador de boas sementes. Da mesma forma, ressaltamos aqui a necessidade de novas pesquisas que contribuam para a qualificação do professor e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual do Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5.** 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem na Visão do Professor.** Revista Psicopedagogia, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.

CLEIVA Flamia Diniz Vera; CONDE Graciane Elias Setúbal; WAJNSZTEJN Rubens; NEMR Kátia. **Transtornos de Aprendizagem e Presença de Respiração Oral em Indivíduos com Diagnóstico de Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH.** Rev CEFAC, São Paulo, v.8, n.4, 441-55, out-dez, 2006.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos.** Porto: Porto Editora, 1999.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção**. Revista Cefac, v. 11, p. 194-200, 2009.

FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIROTTO, Patrícia Rodrigues Camargo.; GIROTTO, Edmarlon. & OLIVEIRA, Batista de Junior. **Prevalência de Distúrbios da Escrita em Estudantes do Ensino Fundamental: Uma Revisão Sistemática**. UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, V. 16, Nº 4, pp. 361-366, 2015.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1997.

MARTURANO, E. M. & & ELIAS, L. C. S. **Atendimento Psicológico a Crianças com Dificuldades Escolar.** In: SILVARES, E. F. M. **Atendimento Psicológico em Clínicas-Escola** (pp. 75-90). Campinas: Alínea, 2006.

MARTURANO, E. M.; TOLLER, G. P. & ELIAS, L. C. S. Gênero, **Adversidade e Problemas Socioemocionais Associados à Queixa Escolar. Estudos de Psicologia,** 22, pp. 371-380, 2005.

ORSATI, F. T.; MECCA, T. P.; DIAS, N. M.; ALMEIDA, R. P. 7 MACEDO, E. C. **Práticas para Sala de Aula baseadas em Evidências.** São Paulo: Editora Memnon, 2015.

POLATO, Amanda. **Como detectar transtornos de aprendizagem**. Revista Época. Editora Globo, 30 ago. 2012. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/08/como-detectar-transtornos-de-aprendizagem.html Acesso em 06 ago. 2022.

ROTTA, N.; OHLWEILER, L. & RIESGO, R. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre, 2016.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional. Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino**. Curitiba: IESDE, 2005.

SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. **Mau Desempenho Escolar: Uma Visão Atual**. Rev. Assoc. Med. Bra, São Paulo, V. 57, Nº1, pp.78-87, fevereiro de 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302011000100021&lng=en&nrm=iso Acesso em 06 ago. 2022. https://doi.org/10.1590/S0104-42302011000100021

SMITH, C. & STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A Z.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINE DE SOUZA FARIA
Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2009); Especialista Licenciatura em Artes visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (2020); Professor de Educação Infantil – no CEI (Direta) Pres. Juscelino Kubitschek Oliveira.

RESUMO

As crianças assim como todo cidadão tem alguns direitos assegurados por Lei, e um deles é a liberdade de brincar, se tornando um direito fundamental para todas as crianças no mundo inteiro. A escola por sua vez tem como obrigação oferecer oportunidades para a construção do conhecimento e do saber, por meio das descobertas individuais e em grupo. Este artigo busca destacar a metodologia de ensino que faz uso do lúdico, das brincadeiras e dos jogos para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem na educação infantil. Para tal são necessárias ações por parte de toda a rede que compõem o sistema educacional em parceria com a família, não sendo o professor o único responsável pelo sucesso educacional deste aluno. Desse modo torna-se relevante a discussão bem como a realização desta pesquisa acerca da temática, nos permitindo enquanto educadores buscar por caminhos que possibilitem escolher a didática mais apropriada para cada situação e fase de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Aprendizagem; Jogos; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Falar sobre jogos e brincadeiras considerando o cenário em que estamos inseridos, por vezes parece ir na contramão de tudo que estamos vivenciando, muito embora eles sejam pilares de desenvolvimento, e que anos atrás era referência para colaborar no desenvolvimento das crianças.

Atualmente ainda se torna possível encontrar professores de educação infantil que acreditam que desenvolver o ensino e aprendizagem de forma mais tradicional, seja a melhor estratégia. Felizmente as metodologias tem se transformado e os educadores tem buscado por atualização, compreendendo que é possível ensinar através de outras metodologias como jogos e brincadeiras.

As brincadeiras promovem espaço para que as crianças façam novas descobertas, sejam elas sozinha ou em grupo. No momento em que brincam vivem novas experiências, se permitindo expor ou desbravar as emoções e percepções do mundo, de maneira leve e natural.

Se analisarmos as brincadeiras e desde quando elas existem, é possível afirmar que elas e a sociedade tem o mesmo tempo e passam de geração em geração, perpetuando a cultura como

se vê na história, antropologia e arqueologia.

Seja em casa, na rua, nas cidades de interior ou na cidade, algumas brincadeiras são universais e devido a cultura se fazem presente até os dias de hoje, exemplo disso são as brincadeiras de roda (ciranda, escravos de jó, etc.) e brincadeiras de faz de conta, abrindo espaço para explorar a criatividade e imaginação.

As crianças são sempre muito ativas de modo geral, e manter a atenção delas e transmitir algum conhecimento ou aprendizado é um grande desafio, mas é possível se aplicar brincadeiras e jogos no desenvolvimento para conseguir reter a atenção, principalmente quando envolvemos na atividade os movimentos sequenciais ou repetidos.

A palavra jogo neste caso está diretamente relacionada as atividades que possuem um objetivo central que é explicado no momento em que o jogo acontece, ou seja, na ação, para que haja a interação proposta, mas haja em contrapartida um aprendizado.

Cada etapa da vida infantil vai ser desenvolvida e abordada de maneira distinta, nos primeiros anos o movimento, ritmo e poucos objetos são as principais características, promovendo desenvolvimento da coordenação motora, concentração, criatividade, etc. ainda que a criança vai crescendo, as brincadeiras e jogos vão evoluindo e criando mais caminhos que ajudem no desenvolvimento das delas.

Este artigo busca evidenciar a contribuição dos jogos e brincadeiras para o aprendizado infantil, através do referencial teórico, destacando a importância de atividades lúdicas. “Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem”. Ferreira (2003, p.84)

O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A temática sobre as metodologias utilizadas na educação infantil vem crescendo de forma rápida devido os diversos casos expostos em rede nacional, abrindo portas para debates e reflexões. Embora os casos expostos sejam em sua maioria negativos, não se anula ou sobrepõe diante os avanços positivos.

A Educação Infantil deve ser compreendida em um amplo sentido, pois ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes mesmo de atingirem a idade da escolaridade obrigatória.

Para muitos brasileiros a escola é a principal porta de acesso para adquirir conhecimento sobre o mundo/universo e para o desenvolvimento social, contribuindo para o conhecimento teórico sobre ele. Seguindo essas primícias, a escola torna-se o local ideal para o desenvolvimento de cidadão, se tornando pessoas com identidade social e cultural, se descobrindo diariamente.

Segundo KUHLMANN JUNIOR (2010, p.38):

> Pode-se falar da Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que refere à modalidade especifica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Estas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários Países do Continente Europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização.

A citação acima reforça a responsabilidade da educação perante a vida social dos pequenos, influenciando diretamente em seu desenvolvimento, conhecimento e crença. A história da educação infantil do Brasil não difere dos outros países do mundo, tudo está diretamente relacionado a cenários políticos e econômicos do momento, evidenciando então algumas semelhanças entre países, mas sem anular as várias particularidades.

No Brasil, até meados do século XIX o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches, era praticamente zero, devido ao ponto de vista histórico da época considerar que a educação e responsabilidade da criança era exclusiva da família e principalmente da mãe, associando o aprendizado com o convívio dos demais adultos.

Com a revolução industrial houve grandes impactos nas famílias operarias, principalmente com a educação infantil, que devido o espaço que as mulheres conseguiram, tronou-se fundamental um espaço que cuidasse das crianças, permitindo que as mães fossem mais produtivas. A princípio esse espaço tinha como preocupações principais a assistência e não a educação/ pedagógico, prezando pelo cuidado a saúde, ensino de bons hábitos de higiene e alimentação da criança.

> [...] para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operários de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentação a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p.13).

A primeira creche do País surgiu ao lado da fábrica de tecidos Corcovado,no ano de 1899, no Rio de Janeiro. No mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. Sabe-se que surgiram novos jardins-de infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltado ao atendimento prioritário das crianças das camadas populares.

Após muitos avanços, felizmente as crianças passam a ser vistas como seres pensantes, que sentem e tem uma visão própria do mundo ao seu redor. Desse modo, é importante que durante o processo de construção do saber, do conhecimento da criança, não se pode excluir a integralidade da mesma, onde cada uma tem aspectos e valores diferentes umas das outras.

Visto num sentido mais restrito a Educação Infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio, ou seja, trata-se do período de vida escolar em que se atendem pedagogicamente crianças entre zero e cinco anos de idade no Brasil, lembrando que nessa faixa etária as crianças ainda não estão submetidas à obrigatoriedade escolar. A Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, sendo entendida como educação não obrigatória e compar-

tilhada com a família (art. 280, inciso I)

OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS PRÁTICAS CONFORME A LDB

Criada em 26 de dezembro de 1996, a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) também é conhecida como a Lei nº 9.394/96. Nesse parâmetro o artigo 1º da lei, cita que a educação abrange os processos formativos que desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nas organizações civil e nas manifestações culturais. Seguindo na compreensão da LDB é no artigo 4º, inciso IV que encontramos a abordagem sobre educação escolar, onde assegura que a educação pública com atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

> Por outro lado, através de uma interpretação sistemática em face do disposto no artigo 30 desta Lei, a Educação Infantil não integra propriamente o domínio fundamental do ensino, por motivo de que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LOPES, 2000, p12).

Segundo o Programa Nacional de Educação (PNE) de 2001, a relação com a família visa mais do que qualquer outra coisa, o mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e colaborem um com o outro, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. O resultado dessa troca produz efeitos sobre a autoestima da criança e no seu desenvolvimento. É crucial que a instituição de Educação Infantil respeite e valorize a cultura das diferentes famílias envolvidas no processo educativo.

> Além disso, deve estimular a participação ativa dos pais, padrastos e outras figuras masculinas da família no cuidado e na educação, como base de uma educação não-discriminatória, que contribua para superar a visão (paradigma) de que tal responsabilidade é exclusiva das mulheres. (LOPES, 1999, p. 2).

Nos tempos atuais as famílias são em grande parte, chefiadas por mulheres e por sua vez temos novos aspectos e cenários inclusos nas famílias brasileiras, como os pais que estão em um anova família e convivem com os filhos de forma parcial. Independente de como esteja a estrutura familiar, o que não pode ser deixado de lado é a importância do cuidado com a criança e o desenvolvimento que a mesma demonstra, para que possa haver uma troca positiva entre família e escola.

Só assim a educação vai ganhar bons resultados sobre a questão do desenvolvimento e aprendizado da criança, andando com a família em apoio as práticas, permitindo que as crianças tenham acesso a experiências educativas de qualidade nas creches e pré-escolas. Atuando em conjunto, compartilhando anseios, conquistas, dificuldades, e etc. a família e a escola terão êxito na formação de seres humanos confiantes, tolerantes e respeitosos.

Abordando sobre a educação infantil é possível destacar a teoria do neurologista Hentri Wallon, que dividiu a fase da educação das crianças em quatro estágios, sendo eles:

- Estágio impulsivo emocional: (1º anos de vida): trata-se de uma fase de construção, onde as relações se predominam nas emoções com o ambiente. Nesta fase são desenvolvidas as

condições sensório- motoras.

- Estágio sensório-motor (de 1 a 3 anos de idade): neste período acontece uma exploração do mundo físico muito intensa e que permitem que a criança desenvolva sua inteligência pratica. Ainda nesse período é no final do segundo ano que a criança passara a associar o que falamos com o que eles veem. Exemplo disso seria falar bola e ter uma bola no chão, a criança logo direcionará o olhar para a bola.

- Personalismo (três a seis anos de idade): Nessa fase/período começa a acontecer construção da consciência e interações sociais. A criança passa a dirigir o interesse para as pessoas que elas têm mais relações afetivas.

- Estágio categorial (seis anos): A criança demonstra seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo interior, em função do progresso intelectual que conquistou até então. Se investigarmos estes estágios será possível identificar que o corpo se faz presente em todos os momentos como uma forma de interação da criança com o mundo.

Considerando os quatro estágios apresentados, é possível afirmar que desde o primeiro ano de vida o aparelho motor inicia o seu desenvolvimento através de atividades sensório-motoras, portanto podemos, e devemos incluir na educação infantil os jogos e brincadeiras. Mas para embasar essa questão, vamos entender um pouco sobre os jogos e as brincadeiras na educação infantil.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS

Trabalhar na Educação de crianças obriga a pessoa a saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, à atenção e a criatividade/imaginação de uma criança. Em qualquer época da vida de crianças e adolescentes e porque não de adultos, as brincadeiras devem estar presentes.

> Brincar não é coisa apenas de crianças pequenas, erra a escola ao subsidiar sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o jogo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro: O mundo sério do trabalho e do estudo. Independentemente do tipo de vida que se leve, todos adultos, jovens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver. (OLIVEIRA,2002, p.2).

Considerando os termos expostos por Oliveira, quando se refere a pratica pedagógica na educação infantil, enfatizando os jogos e brincadeiras, pode-se afirmar que os mesmos colaboram e são fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem, rompendo a barreira que colocam entre o lúdico e o mundo repleto de seriedade. É possível relacionar na educação das crianças o lúdico e a seriedade, demonstrando seus desenvolvimentos a partir das atividades, destacando a importância de cada evolução.

Em todas as fases da vida o ser humano aprender mais sobre tudo, estamos constantemente aprendendo coisas novas, e partir disto criamos novos hábitos, adquirimos conhecimento e desenvolvemos habilidades para seguir no crescimento. Dessa forma, no processo educativo, o objetivo é desenvolver o raciocínio dos alunos através das brincadeiras e jogos ensinando a pensar, sobre situações diferentes, contribuir para o intelectual e formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade, e fazendo isso a partir dos primeiros anos e seus primeiros contatos com o ensino básico.

Friedmann (2012. p.47) afirma que:

> Os educadores que dão destaque ao brincar espontâneo no planejamento consideram-no um facilitador da autonomia, da criatividade, da experimentação, da pesquisa e de aprendizagens significativas.

Para as crianças, as brincadeiras são um ótimo momento para investigação e construção do conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo. É na brincadeira que elas exercitam a imaginação, relacionando seus interesses e suas necessidades com a realidade de um mundo desconhecido e que estão dispostas a desbravar. De acordo com Vygotsky (1989, p. 130):

> A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) as políticas e as discussões relacionadas à educação estão ganhando força cada dia que passa, culminando com as propostas dos BNCC. A partir disto, os debates que abordam as metodologias utilizadas pelos professores, foram repensadas e chegou à conclusão que o uso das atividades que promovem o lúdico é uma estratégia para a construção do conhecimento.

Ainda que haja uma abertura para as novas metodologias de ensino com uso do lúdico, brincadeiras e jogos, é importante frisar que os educadores que já estão no mercado, podem não estar preparados por falta de habilidades, ficando então como responsabilidade individual e pessoal de cada um se qualificar e reorganizar suas atividades para que possa desenvolver os alunos e a si próprio.

> É o adulto quem proporciona oportunidades para à criança ver coisas interessantes, mas é indispensável que respeitemos o momento de descoberta da criança para que ela possa desenvolver a capacidade de concentração (TEIXEIRA,1995, p.4).

Ou seja, não é indicado que se insista em jogos e brincadeiras quando as crianças apresentam cansaço, sono, fadiga, isto porque, elas podem demonstrar reações negativas e criar um bloqueio sobre essas ações. Entretanto, quando a atividade é proposta em um ambiente ideal e com boas condições é possível ver claramente os resultados. Entre os resultados podemos destacar a oportunidade de manifestação de amor, reforço dos laços construídos, carinho, respeito, compreensão e diversos outros sentimentos que reforçam os laços afetivos e contribuem para o desenvolvimento psicológico.

As brincadeiras e jogos permitem que as crianças possam desenvolver e aprimorar as habilidades de memória, atenção, imitação, imaginação e algumas outras habilidades motoras como equilíbrio e coordenação.

> [...] é a brincadeira que é universal, que é a própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz os relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; e a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesma e com os outros. (Winnicott,1975, p.63)

Considerando que as crianças são o foco principal da educação confirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, e as atividades práticas permitem que os

educadores façam essa avaliação e conduzam suas ações de forma individualizada em cada caso para obter melhores resultados de desempenho.

Como nos diz MALAGUZZI (1999, p.97) “A prática é um meio necessário para que a teoria tenha sucesso e, neste caso, os professores são interpretes de fenômenos educacionais”.

Dessa forma, é no brincar que se pode ser criativo, é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial. No que se refere ao ponto de vista Pedagógico, o brincar tem-se revelado como estratégia poderosa para aprender. Os jogos e as brincadeiras por mais parecidos que sejam seguem estratégias e segmentos diferenciados:

BRINCADEIRA	JOGO
Vencedor – é a principal e fundamental diferença. Não como se vencer uma brincadeira [...].	**Vencedor** – O jogo busca um vencedor.
Formalidade – As brincadeiras nem sempre apresenta evolução regular. Nem sempre há maneiras formais de proceder seu desenvolvimento[...]. **Regras** – as brincadeiras são mais livres, podem ter regras, mas podem também não ter. As brincadeiras sem regras são individuais[...]. **Final** – A brincadeira não tem final predoterminado; como já dissemos, ela prossegue enquanto tiver motivação e interesse por parte dos participantes[...]. **Ápice** – as brincadeiras podem ter um ponto alto a ser atingido, mas muitas vezes não tem. **Modificações** – a brincadeira	Formalidade – todo jogo apresenta uma evolução regular; ele tem começo, meio e fim. **Regras** – O jogo sempre terá regras.[Não existe jogo sem pelo menos uma regra que seja. **Final** – O jogo sempre tem seu final previsto, quer seja por pontos, por tempo, por números de repetições ou por tarefas cumpridas. **Ápice**: o jogo sempre terá um ponto alto a ser atingido, como por exemplo marcar o ponto ou cumprir uma tarefa. **Modificações** – se pretendemos fazer uma modificação em um jogo, devemos interrompê-lo, inserir a
pode sofrer modificações durante seu desenrolar, de acordo com interesses do momento e com a vontade dos participantes[...]. **Consequências** – as brincadeiras, por serem muito mais desvinculadas de padrões, têm consequências imprevisíveis.	modificação como nova regra, e depois reiniciá-lo. **Consequências** – podemos tentar prever algumas consequências dos jogos.

QUADRO 1: Diferença entre Brincadeira e Jogo.

Fonte: CAVALLARI e ZACHARIAS (2009, p. 62).

Algumas brincadeiras são bem conhecidas e já estão no nosso cotidiano a muito tempo, algumas delas são jogo da memória, mimica, pega vareta, pega-pega, pula corda, estátua, circuito de obstáculos, amarelinha e muito mais. As imagens abaixo ilustram algumas das brincadeiras citadas.

Fonte: Meridiano Blog, 2022

Fonte: https://www.colegioweb.com.br

Fonte: https://www.colegiologosofico.com.br/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que possamos afirmar que de fato estamos avançando na educação, é necessário analisar a primeira infância, a educação básica. É na educação infantil que contribuímos de forma direta em indireta para o desenvolvimento das crianças.

Este artigo busca evidenciar que o uso de metodologias que permitem explorar o lúdico, a interação e o mundo ao redor da criança, traz excelentes resultados para todo o desenvolvimento pessoal, psicológico, familiar e demais áreas, pois está diretamente ligado ao prazer.

A partir dessa compreensão nota-se o quanto é valioso que o educador esteja se atualizando e aperfeiçoando suas ideias de atuação na escola, buscando sempre realizar atividades que permita desenvolver, explorar e fazer com que as crianças pensem em soluções e possam trabalhar em equipe, ainda que seja de forma superficial ou inconsciente.

Portanto, ao final desta pesquisa, nota-se a viabilidade de promover para as crianças brincadeiras e jogos como: jogo da memória, alfabeto móvel, jogos elaborados pelas professoras e outros de forma positiva por meio deles é possível construir aprendizagens mais significativas e conectadas aos anseios e necessidades das crianças.

Desse modo, espera- se que a partir da leitura desse artigo seja possível despertar no leitor o interesse pelo conhecimento mais aprofundado do tema, e o mesmo possa contribuir para essa evolução na educação infantil, considerando que a junção da família e da escola, transformam as ações em resultados positivos de maneira ainda mais eficiente e eficaz.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília, MEC, 2013.

CAVALLARI, Vinícius Ricardo; ZACHARIAS, Vany. **Trabalhando com Recreação.** 11 ed. São Paulo: Ícone, 2009.

DALLABONA, Sandra Regina e MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar,** Pós-Graduação, Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG, 2004

DIDONET, Vidal. **Um Município para as crianças.** São Paulo; Ricargraf Gráfica e Editora LTDA, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação na "cultura globalizada". Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25. N.89, p.1227 -1249, Set./ Dez. 2004.

FRIEDMANN, Adriana. O Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida – **O jogo e a educação infantil.** São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002 KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora) – Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14 eds., São Paulo, Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil,** Artigo, Belo Horizonte, 2010.

KUHLMANN Junior, Moysés **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**/ Moysés Kuhlmann jr. - Porto Alegre: Mediação, 2010. (5. Ed atual. Ortog.)

LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999. MEC/INEP. Censo da Educação Infantil/2000 e Censos Escolares 2000 e 2001.

LDB – **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília: 1996.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação : criar, fazer, jogar.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Maurício Antonio Ribeiro. **Comentários à Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1999. MEC/INEP. Censo da Educação Infantil/2000 e Censos Escolares 2000 e 2001.

OLIVEIRA, Gislene Campos. **Educação e Reeducação.** Petrópolis: Vozes,1997.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação INFANTIL: fundamentos e métodos**. SÃO PAULO: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A lucidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.

VYGOTSKY, Lênin. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA GESTÃO DO CONHECIMENTO

CLÉIA DA SILVA RIBEIRO
Especialista em Profissão e Formação Docente pela Faculdade de Educação Paulista 2021;
Professor de Educação Básica - na EMEI Elisa Mara Torres

RESUMO

O presente trabalho visa entender a gestão do conhecimento na formação de professores e como eles de forma inconsciente tem essa gestão implementada no ambiente escolar e podem utilizar essa perspectiva para a aprendizagem de seus alunos, mesmo sabendo que a gestão de conhecimento seja utilizada a nível de instituição para gestão administrativa, a possibilidade dos professores aplicarem nas suas práticas para aprendizagem a nível de escolas. A gestão do conhecimento e o uso das tecnologias como aliado, em sua aplicabilidade tende a favorecer as práticas e desta forma fomentar a aprendizagem dos alunos por seu planejamento, trazendo a dinâmica de organizar e melhor direcionar as práticas desses professores. A gestão do conhecimento muitas vezes acontece sem que se percebam. Quando se analisa a reuniões pedagógicas em sua função de compartilhar conhecimento, situações problemas são analisadas e resolvidas, a gestão do conhecimento nesta perspectiva pode ter a função de tornar a aprendizagens mais significativas, dinâmicas e melhor direcionadas e usando as tecnologias. Alunos de universidades que vão se tornar professores, além de ter que aprender precisam ensinar para que o conhecimento aconteça. É necessário que esses profissionais da educação administrem sua aprendizagem, a organização sistêmica do processo de ensino e aprendizagem, com organização e uma perspectiva de entender esses processos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão do conhecimento; Formação de professores; Organização.

INTRODUÇÃO

A gestão do conhecimento utilizada para organização funciona para gerir os conhecimentos obtidos na própria instituição, entender como ela funciona e como ela deve ser organizada, compreendendo como as pessoas que estão envolvidas neste processo podem ser melhor geridas e para que exista um crescimento do desempenho profissional e consequentemente da empresa. Este trabalho visa compreender essa situação e pensar na sua aplicação para professores a nível escolar.

A escola e seus envolvidos, principalmente professores que são público- alvo desse estudo, compreendendo a escola como espaço de educacional onde a aprendizagem acontece não só com alunos, mais com professores também. Com a organização, melhor direcionamento nas práticas para o ensino e aprendizagem os professores tem a possibilidade de crescer profissionalmente,

entender melhor a instituição, saber o que ensinar e como ensinar, gerindo o conhecimento.

A escola normalmente discute e pensa nas práticas do professor para o aluno, e as vezes perde a oportunidade de pensar em como fazer com que esse professor também pode aprender constantemente para fortalecer suas atividades na escola.

Professores em momentos de reuniões pedagógicas além de pensar no aprendizado dos alunos e na sua prática em sala de aula, precisa ter uma formação constante e estudos atualizados não só de sua área de atuação, também para percepção de atualização, a escola precisa ficar responsável por melhor organizar esses momentos de formação com cada vez mais dinâmicas de crescimento pessoal e profissional, esse resultado sobre cai no aluno e em toda comunidade escolar. Ajudando professores a direcionar e implementar melhor seus aprendizados também para formar alunos críticos, protagonistas e que eles possam também compreender a importância dos estudos para sua vida.

Gerir conhecimento faz com que se entenda como funciona a comunidade escolar, como os alunos apreendem, como esse professor também aprende, a escola só ganha com isso, pois pode ter a possibilidade de profissionais mais qualificados e que entendem melhor seu papel dentro da escola.

A escola através do gerenciamento do que é necessário aprender, como aprender, a organização em respeito aqueles que estão envolvidos nesta situação terá oportunidade de crescer junto com os profissionais da educação

Ser professor e estar num ambiente escolar tem várias vertentes e situações que podem agregar valor, ao mesmo tempo que podem perder bons profissionais por não terem orientação de como ensinar.

GESTÃO DO CONHECIMENTO

A Gestão do Conhecimento (GC) muitas vezes tangível ou intangível nas organizações demanda de um processo onde torna possível a interação da comunicação e do uso da tecnologia em ambientes corporativos e agora educacionais.

O maior desafio está em fazer isso acontecer, aliar tecnologia a processos educacionais.

O que remete à organização uma responsabilidade fundamental: pensar em como será o agente facilitador e/ou potencializador deste processo. Mas como tem sido esta abordagem, já que nada mudou na perspectiva de que ainda se usam metodologias antigas.

A Gestão do Conhecimento quando abordada na perspectiva de aprendizagem passa a ser incorporada nos desafios educacionais contemporâneos, uma vez que o conhecimento tangível ou não tangível é uma situação da própria educação, e são indissociáveis.

O conhecimento otimiza os recursos, a gestão do tempo, a melhor utilização dos espaços, facilita a tonada de decisões.

Nas instituições de ensino mesmo que de forma não consciente é utilizada a Gestão do Conhecimento, quando se reúnem para reuniões pedagógicas, tomadas de decisões, troca de informações sobre alunos e atividades elaboradas.

Também podemos indicar o protagonismo do aluno, com a gestão e construção do seu conhecimento.

Diante da demanda educacional, muitas vezes a instituição e seus membros não se dão conta de que a Gestão do Conhecimento está acontecendo.

Existem alguns modelos de Gestão do Conhecimento, mostrando a forma que deve trabalhar e utilizar o conhecimento.

Existem três modelos, o de Bukowitz e Williams que precisa atender sete etapas, obtenha, utilize, aprenda, contribua, avalie, construa ou mantenha e descarte. Seguindo essas etapas para gerir a Gestão do Conhecimento.

O modelo Terra, também com sete etapas, fatores de estratégias e o papel da alta administração, cultura e valores organizacionais, estrutura organizacional, administração de recursos humanos, sistemas de informação, mensuração de resultados, aprendizado com o ambiente.

Existe também o modelo integrado de Gestão do Conhecimento Estratégico, esse por sua vez tem três aspectos da Gestão do Conhecimento, o modelo conceitual, modelo matemático e modelo sistêmico.

No ambiente escolar é importante que a construção do conhecimento seja partilhada, que exista uma intencionalidade em gerir o conhecimento e disseminar, fazer com que os envolvidos no processo, tanto professor como aluno, façam do seu conhecimento um propulsor onde o aprendizado seja de fato, a Gestão do Conhecimento aconteça para todos e que através do currículo e experiencias seja possível o êxito no âmbito educacional.

> Não se pode falar em aprendizado sem entender o conhecimento, a Gestão do Conhecimento vem de encontro aos objetivos do ambiente escolar. A administração do conhecimento contempla “maneiras deliberadas e sistemáticas para criar, captar, organizar e transferir conhecimento”. Três forças impulsionam esta gestão: 1) a tecnologia da informação favorecendo a disseminação compartilhada do conhecimento explícito e propiciando a conexão das pessoas em redes para o intercâmbio e compartilhamento do conhecimento tácito;
>
> 2) o capital intelectual se tornou o alicerce da economia. Desta forma, os dirigentes passam a investir e utilizar os recursos de conhecimento; 3) o interesse na gestão do conhecimento se vincula intimamente aos empenhos das organizações de se transformarem em organizações de aprendizagem. MENDES, 2003.

A Gestão do Conhecimento na escola, acontece normalmente, mas estamos em um momento em que ela precisa ser pensada e organizada para que os conhecimentos se tornem aprendizado e possibilitem uma escola exitosa.

Que tenham a Gestão do Conhecimento como um dos meios para sua organização e potencializar os objetivos, compartilhando saberes.

Pensando não só na aprendizagem do aluno, mas também dos professores, pois a escola é movida da aprendizagem em geral, todos os espaços escolares são espaços de aprendizagem e

podem ser potencializados com a gestão do conhecimento trazendo a organização e direcionamento daquilo que se quer ensinar com aquilo que se pode aprender.

Professores mais assistidos para suas práticas de sala de aula, usando a gestão do conhecimento para organizar, direcionar e usar as tecnologias que é um recurso que está em evidência atualmente.

GESTÃO DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM

No ambiente educacional, existe muitas discussões acerca dos conceitos de objetos de aprendizagem. A principal ideia sobre eles é que se configuram em qualquer artefato, organização material ou comportamental, digital ou não, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada durante o uso de técnicas pedagógicas que estabeleça interação e seja suporte ao ensino.

Podemos citar a aprendizagem cognitiva que tem como foco o conhecimento, aprendizagem psicomotora que se ocupa mais de fatores musculares adquiridos por meio de treino e prática, aquela que trata mais de experiências tais como prazer-dor, satisfação-descontentamento, alegria- ansiedade.

Aprender é uma interpretação pessoal do mundo, ou seja, é uma atividade individualizada, um processo ativo no qual o significado é desenvolvido com base em experiências.

Pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem escolar e do delineamento do ensino.

O conhecimento é importante, a partir do momento que se sabe o que se quer aplicar, na educação escolar e, pelas próprias finalidades que possui a aprendizagem significativa através da percepção.

Todos podem aprender em qualquer momento da vida, e usar os conhecimentos que ele já tem para transferir o que aprendeu para uma nova situação.

A construção de conhecimento do homem está ligada a forma como ele percebe o mundo, como o conteúdo apresentado pode ser explorado e contemplado com sua cultura.

No início a cultura é fornecida a ele, mas posteriormente o indivíduo acaba criando sua própria cultura e entendendo-se como participe do processo.

> A demanda de uma aprendizagem constante e diversa é consequência do crescente fluxo de informações com iguais características. Esta demanda alcança todos os âmbitos da vida humana inclusive o ambiente organizacional. MORAES, 2005.

Os indivíduos que hoje frequentam uma escola, infelizmente ainda veem o conhecimento como algo muito distante da sua realidade, pouco aproveitável ou significativo nas suas necessidades cotidianas.

A escola tem como objetivo a aprendizagem do aluno, porém também é o local de formação

integral do indivíduo.

Neste contexto a Gestão do Conhecimento favorece o processo de aprendizagem, gerindo o conhecimento e ajudando a difundi-lo.

O uso de conceitos da Gestão do Conhecimento pode melhorar a aprendizagem no ambiente escolar, dando objetividade melhor análise do tempo suporte para tomar decisões, ações planejadas e serem mais valorizadas, resultados mais assertivos e satisfatórios, unir a equipe com a cultura do conhecimento e o compartilhamento de ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação dos conceitos de Gestão do Conhecimento no espaço escolar pode proporcionar maior dinâmica e direcionamento das ações do conhecimento para a aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é resultado da aprendizagem e converge em outros aprendizados.

A escola tem como objetivo a aprendizagem do aluno, porem também é o local de formação integral do indivíduo. Neste contexto a Gestão do Conhecimento vai favorecer o processo de aprendizagem, gerindo o conhecimento e ajudando a difundi-lo.

O uso de conceitos da Gestão do Conhecimento pode melhorar a aprendizagem no ambiente escolar, dando objetividade melhor análise do tempo suporte para tomar decisões, ações planejadas e serem mais valorizadas, resultados mais assertivos e satisfatórios, unir a equipe com a cultura do conhecimento e o compartilhamento de ideias.

REFERÊNCIAS

BARROSO, A. C. O.; GOMES, E. B. P. **Tentando entender a gestão do conhecimento**. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/ article/view/7656. Acesso em: 20 ago. 2022

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MENDES, I.A.C. A**prendizagem organizacional e gestão do conhecimento: um desafio a ser enfrentado.** 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-1169200300030 0001&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 11 ago. 2022

MORAES, R. L.; et al. **Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento**. Disponível em: http://www.cinform-anteriores.ufba.br/vi anais/docs/TeresinhaRen atoIsabelRamone.pdf. Acesso em 20 ago. 2022

MOREIRA, M. A.; et al. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

MORIN, E. A. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, R.R.; DUARTE, E. N.; LLARENA, R. A. S. **Gestão do conhecimento e desafios educacionais.** Revista em Questão, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 222-242, mai/ago. 2015: Disponível em: http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245212.222-242. Acesso em: 12 ago. 2022

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO. SBGC. Disponível em: http://www.portalsbgc.org.br/sbgc/portal/. Acesso em: 10 ago. 2022.

MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

CRISTIANA FREITAS DOS SANTOS SILVA
Graduação em Pedagogia, pela Faculdade em Pedagogia, pela Faculdade Guaianás (2010). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Esse artigo procura trazer informações a respeito do desenvolvimento psicomotor. Uma das peculiaridades do desenvolvimento psicomotor é a existência de variações interindividuais. Essas variações em crianças pequenas muitas vezes dificultam a distinção entre mudanças que poderiam ser consideradas normais ou esperadas e atrasos maturacionais decorrentes de distúrbios temporários ou permanentes, cada caminho sendo diferente e particular, com trajetórias caracterizadas por continuidades e descontinuidades. Isso porque, durante o desenvolvimento, a aquisição progressiva de funções não se dá segundo um programa sequencial rígido, mas, ao contrário, apresenta variações no ritmo ou tempo de desenvolvimento exigido por cada nova habilidade alcançada, bem como na idade cronologia em que se espera a realização de uma determinada habilidade ou evento. Um exemplo conhecido é a aquisição da marcha, que pode variar entre 9 e 16 meses de idade da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Peculiaridades; Desenvolvimento Psicomotor; Variações.

INTRODUÇÃO

O estudo do desenvolvimento humano em torno de uma das principais fontes de conhecimento, ou que permite a construção de ferramentas importantes para profissionais de diversas áreas. Compreender os fatores que influenciam o processo de mudança do desenvolvimento permite estabelecer estratégias preveni-los, modificá-los e intervir antecipadamente.

Cognitivo e psicomotor são dois aspectos que desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças, principalmente na idade pré-escolar.

O desenvolvimento psicomotor combina o desenvolvimento psíquico (intelectual, comportamental, sensorial, emocional) e o desenvolvimento motor (postura, habilidades motoras, coordenação).

Em termos de processos evolutivos, ou desenvolvimento físico, é considerado durante os primeiros anos de vida como a partir do qual se estabelece o desenvolvimento psicológico, porém é bastante independente das características físicas. Da mesma forma, o desenvolvimento motor ocupa uma posição intermediária entre o desenvolvimento físico e psicológico, dependendo não apenas do desenvolvimento dos músculos e nervos relacionados, mas também das habilidades sensório-per-

ceptivas. Como exemplo, a coordenação entre os aspectos maturacionais dos sistemas nervoso, esquelético, muscular e sensorial. O progresso motor determina e, por sua vez, é influenciado por outros componentes do desenvolvimento infantil, como aspectos físicos, socioafetivos e psicológicos.

Durante a infância, as habilidades motoras e sensório-perceptivas desenvolvem-se reciprocamente, paralelamente ao processo de maturação e mielinização do sistema nervoso, cujas estruturas vão organizando, diferenciando e especializando suas funções, que serão cada vez menos motoras e mais reguladas pelo cérebro. Língua. Justamente o desenvolvimento da linguagem é uma condição que a torna mais prática e simbólica, por possibilitar a escrita, a escrita e a leitura como resultado da inter-relação entre a regulação de dois atos motores, a prática oral, a coordenação apendicular e a coordenação audiomotora.

FASES DO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

De zero a 3 meses: Ao nascer, o cérebro do bebê ainda não está totalmente amadurecido. Seu ambiente, relacionamentos e hereditariedade familiar são todos os aspectos que desempenham um papel nessa fase.

O bebê rapidamente começa a distinguir contrastes, torna-se mais sensível aos sons à sua volta e reconhece o seu cheiro quando está perto de si. A visão deles fica mais refinada, tanto que eles conseguem olhar para as pessoas diretamente. Eles ainda não conseguem manter a própria cabeça erguida e seus movimentos são, em geral, reflexos e, portanto, involuntários. No segundo mês começam algumas vocalizações. Ao começar a manter a cabeça erguida, o bebê agora é capaz de seguir seu dedo ou um objeto em movimento lento com os olhos, desde que esteja a uma certa distância do rosto. No terceiro mês os movimentos reflexos lentamente dão lugar ao início dos movimentos voluntários. A cabeça é mantida em linha reta quando o bebê é apoiado na posição sentada. Esta é a 1ª habilidade postural adquirida.

Do quarto ao sexto mês: O bebê agora pode levantar a cabeça sozinho e girá-lo em todas as direções. O balbuciar e o riso são cada vez mais frequentes. Rolar de lado não tem mistérios para eles, nem suas mãozinhas, que eles se deram ao trabalho de inspecionar, segurando-as perto do rosto ou umas contra as outras. Uma descoberta essencial para o correto desenvolvimento da “preensão” (a capacidade de pegar e segurar um objeto na mão). Aos 5 meses, o bebê está transbordando de energia. Eles movem seus braços e pernas de uma forma cada vez mais controlada. Eles pegam objetos ao seu redor, embora isso ainda possa ser um pouco desajeitado. Cada vez mais animados, eles se divertem imitando as pessoas que o cerca. O 6º mês marca o início de uma posição sentada, desde que as costas estejam apoiadas. O bebê rola na posição deitada de costas para o estômago sem nenhum problema.

Dos sete aos nove meses: O bebê senta-se bem com apoio. A posição sentada é adquirida quando o tronco está na vertical e os braços ajudam no equilíbrio. Eles continuam a explorar o mundo em seu alcance inferior, pois ainda não são capazes de se levantar em suas pernas. A comunicação ainda se limita a gestos, murmúrios e inícios de compreensão de palavras e situações,

mas está em constante evolução e desenvolvimento. Além disso, suas habilidades motoras finas tornam-se mais apuradas com a aparência de “pinça de dedo polegar e indicador”: perfeito para agarrar pequenos objetos.

De dez meses à um ano: O bebê está aprendendo a ficar em pé, mais um passo alcançado! Isso não é possível a menos que eles tenham dominado completamente a posição sentada, então é inútil apressá-los. Eles começam a formular suas primeiras palavras. É a partir dos 12 meses que eles começarão a aprender a andar.

De um à três anos: Essa fase é caracterizada por uma maior interação da parentalidade com seu ambiente, tanto com os objetos quanto com as pessoas ao seu redor. Essa fase desenvolve uma grande curiosidade, que é favorecida por sua maior mobilidade e pelo desenvolvimento da linguagem que permite maior comunicação.

A exploração do ambiente e de seus elementos é essencial para que as crianças aprendam a realizar tarefas importantes que as ajudarão a desenvolver sua independência.

De quatro à cinco anos: Nessa fase a criança começa a agrupar os objetos de acordo com sua cor. Já correm, jogam bola e pulam em um e nos dois pés. É a fase que eles brincam em grupo, chamando seus amigos para brincarem.

Há cerca de 6 anos, a educação atinge a integração no nível cerebral da codificação de dois estímulos visuais, auditivos, cinestésicos e motores, que possibilitarão o desenvolvimento de símbolos, raciocínio, reversibilidade de pensamento, relações entre objetos e classes e outros.

Durante seu amadurecimento, as crianças não são sujeitos passivos, meros receptores de informações ou ensinamentos, mas participam ativamente desse processo, explorando e dominando gradativamente o ambiente que as cerca. As relações sociais no ambiente da criança são fundamentais para o desenvolvimento saudável, gerando fatores de proteção ou resiliência.

A ideia de psicomotricidade acompanha de perto o processo de aprendizagem humana, alfabetização. A aprendizagem constitui em um elemento essencial na vida das pessoas. O processo educativo envolve o indivíduo com um todo, pois abrange diferentes domínios que caracterizam o comportamento humano cognitivo afetivo e motor. Verifica-se, portanto, que a aprendizagem ocorre quando o organismo, ao ser colocado diversas vezes numa mesma situação, vem a modificar a sua resposta de forma sistemática e, relativamente duradoura.

A Psicomotricidade pode contribuir para os processos de ensino-aprendizagem, não como uma forma mágica de acabar com todos os problemas relacionados as práticas pedagógicas, mas como uma ferramenta útil que traga o embasamento teórico-científico que possa melhorar o aprendizado, bem como, estimular de forma adequada e diferenciada as potencialidades da criança que cada dia se transforma dentro da modernidade a qual está inserida.

Diante das transformações ao longo dos anos, entre elas: a diversidade de alunos com diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos; as mudanças na estrutura familiar, as quais podem promover ou não para um bom desempenho cognitivo, percebendo os reflexos dessas transformações dentro do âmbito escolar, e consequentemente a necessidade de

atualização das práticas educacionais, tanto para a aprendizagem efetiva dentro das salas de aula, como para preparar estes alunos para as transformações dentro da atual sociedade. O movimento e o desenvolvimento da psicomotricidade são fatores que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem.

A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO E DA DANÇA COMO MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

O ensino da dança e do teatro é importante para o desenvolvimento da identidade e percepção educativa de criação, improvisação, composição, interpretação, sensibilidade, coordenação motora, movimento corporal interação, participação coletiva e aprendizagem. Nota-se várias funções educativas que o ensino deste tipo de arte pode propiciar ao educando dentro do contexto escolar.

A escola deve mostrar a importância que o teatro e a dança exercem no contexto histórico das artes, sendo importantes para o entendimento da sociedade contemporânea e das ações da humanidade no progresso educacional do mundo considerando suas necessidades, crenças, cultura e valores.

O corpo transmite nossa personalidade, nossa sexualidade, e sensibilidades que fazem de nós, seres autênticos e, portanto, únicos.

A dança e o Teatro como instrumentos educativos ainda não tem sido compreendidos em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens dentro do espaço escolar.

Ao dançar, a criança cria um desenho do seu corpo no espaço, produzindo o seu próprio espaço, denominado espaço do corpo. Esse fenômeno acontece também no teatro. Toda vez que existe investimento afetivo do corpo, existe o espaço do corpo.

De acordo com Gil (2004):

> O corpo tem de se abrir ao espaço, tem de se tornar de certo modo espaço; e o espaço exterior tem de adquirir uma textura semelhante à do corpo a fim de que os gestos fluam tão facilmente como o movimento se propaga através dos músculos. O espaço do corpo, como espaço exterior, satisfaz esta exigência. O corpo move-se nele sem enfrentar os obstáculos do espaço objetivo estranho, com os seus objetos, a sua densidade, as suas orientações já fixadas, os seus pontos de referência próprios. (...) (GIL, 2004, p.50).

O espaço objetivo exterior é substituído pelo espaço do corpo, se tornando sem viscosidades, onde o interior e exterior são um só, portanto ao se trabalhar com o teatro e a dança o processo de ensino aprendizagem será significativo para a criança, por meio das linguagens artísticas.

A dança e o teatro com o passar do tempo foram ganhando cada vez mais espaço na educação até chegar aos dias atuais.

A dança e o teatro sofreram influências tecnológicas e também foram influenciados pelas novas condições sociais fazendo surgir novas propostas de arte enquanto forma de educação.

Desde a Educação Infantil o teatro e a dança são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças, oferecendo a oportunidade de vivenciar o teatro e a dança como instrumentos de conhecimento e de autoconhecimento para que desenvolvam seu sistema corporal, motor, cognitivo e socioemocional.

A dança e o teatro trazem inúmeros benefícios para as crianças, observando o mundo como um grande espelho, copiando algumas coisas e criando outras para depois buscar a sua própria identidade.

De acordo com Reverbel (2002), “As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno” (REVERBEL, 2002, p.34).

Ao desenvolver atividades de expressão artística, não se pretende formar artistas, mas um ser espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem.

A RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A PSICOMOTRICIDADE

A princípio a psicomotricidade era estudada por duas áreas que não se inter-relacionavam: a neurofisiologia e a psicologia. Hoje, verifica-se que as investigações de uma área contribuem, significativamente, para o progresso da outra.

Segundo Newcombe (1999, p.97) “o desenvolvimento envolve mudanças que acontecem de forma ordenada e que influenciam neurologicamente e fisicamente todos os comportamentos pertinentes ao ser humano”.

Para Opas (1999, p. 73), “o desenvolvimento infantil é contínuo e por meio dele é que a criança acumulará capacidade cada vez mais complexa de se locomover, pensar, interagir, entre outras, sendo este duradouro, longo e iniciando-se desde que somos gerados”.

Conforme afirma Manning (2001, p. 32):

> A princípio o tronco cerebral e a medula espinhal exercem a maior influência sobre o comportamento como essas partes do cérebro são responsáveis pelo comportamento involuntário, como a respiração, a digestão e o metabolismo, quase todas as atividades do recém-nascido são reflexas.

À medida que o bebê vai se desenvolvendo, a parte do cérebro que dirige tanto os movimentos voluntários como o pensamento passa a desempenhar papel cada vez maior e muitos reflexos desaparecem.

“Dos dois aos cinco anos de idade o desenvolvimento sofre alterações que vão sendo impostas progressivamente pela imagem que a criança está começando a formar de si mesma”. (MANNING, 2001, p. 84).

Segundo Gardner (1984):

> Do um aos seis anos, as partes do corpo crescem com rapidez diferente, de modo que, aos poucos, as pernas se tornam proporcionalmente mais compridas, enquanto o tronco e a cabeça vão ficando, proporcionalmente menores e, apesar da vontade que as crianças demonstram em crescer, o importante não é o tamanho, mas o maior controle sobre o uso das partes do corpo, que possibilitará um desenvolvimento adequado (GARDNER, 1984,p. 17).

Percebe-se que de acordo com o desenvolvimento corporal e o crescimento dos músculos, a criança vai adquirindo movimentos mais precisos e sua psicomotricidade vai sendo desenvolvida conforme sua faixa etária e as influências do meio.

Para Manning (2001) a criança interage de acordo com a sua maturidade e com as influências do ambiente ao qual pertence. Nas primeiras etapas da vida, as crianças ingressam também para o estágio pré-escolar ou estágio pré-operatório de Piaget. Nos anos seguintes, haverá um desvio gradual para o crescimento cognitivo e social, que será influenciado mais pela autoconsciência crescente da criança. Neste estágio, o desenvolvimento perceptivo progride constantemente de forma rápida, aprendem a usar símbolos abstratos e a linguagem aumenta prodigiosamente.

> Os pequenos músculos aumentam com a idade e os movimentos das mãos e dedos se tornam mais sutis. Em relação ao equilíbrio e coordenação, no início não são perfeitos (dois a três anos), mas os princípios já foram assimilados; ao final do estágio pré-operatório, já está em considerável amadurecimento (LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B., 1984).

Pode-se perceber então que os movimentos que as crianças produzem ao longo do tempo se desenvolvem, conforme estímulos que recebem por meio do ambiente ao qual vive.

O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

As crianças apresentam diferentes formas de falar, agir, brincar, nas diferentes idades, sendo que dificilmente uma criança de três anos participará de um jogo com uma criança de oito, compartilhando as regras do mesmo, ela poderá receber as informações, mas as rejeitará.

Segundo Piaget (1999): “quando a criança começa a pensar simbolicamente, entra no estágio pré-operacional”.

Na maior parte do período pré-operacional, o pensamento infantil se conserva ilógico, em virtude do princípio de realismo, que é a ideia de que tudo no mundo é uniformemente real, inclusive objetos, sonhos, ideias e palavras; portanto seu raciocínio não é correto.

> Quando ocorre a dominância do hemisfério esquerdo sobre o direito, temos o individuo destro; quando ocorre a dominância do hemisfério direito sobre o esquerdo, temos o individuo canhoto ou sinistro; quando não existe predomínio claro e se usa discretamente os dois lados, temos o ambidestro. Embora seja legítimo afirmar que haja cooperação dos lados dos dois hemisférios na formação da inteligência define a lateralidade como apreensão da ideia de direita e esquerda, dizendo que esse conhecimento deve ser automatizado o mais cedo possível, enfatizando que a automatização da lateralização é necessária e indispensável. Jean Marie Tasset (apud ALVES, 2012, p. 72)

Os aspectos cognitivos do desenvolvimento sensório-motor evoluem à medida que a criança age sobre o meio. As ações infantis são espontâneas. A motivação para uma dada ação é interna. A adaptação e organização das funções de assimilação e acomodação operam desde o início, resultando na contínua transformação qualitativa e quantitativa dos esquemas. A criança, ao experimentar atribuir significado às coisas que a cercam, já está construindo o conhecimento em um nível primitivo. Trata-se de um processo de auto-regulação.

Cada período é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivas qualitativamente superiores. Nos dois primeiros anos de vida, cada período do desenvolvimento da inteligência pode ser compreendido como incorporando os períodos anteriores. O novo período não substitui o velho, mas o supera. Da mesma forma, cada estágio do desenvolvimento ajuda a explicar o estágio seguinte. Assim ocorre durante todo o curso do desenvolvimento cognitivo.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.

É importante reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo auto-regulatório. O processo de assimilação e acomodação é internamente, e não externamente, controlado. O afeto desempenha um importante papel neste controle. Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, surgem novas e mais sofisticadas aptidões e aumenta o autocontrole. Cada pequeno progresso torna o indivíduo melhor equipado para lidar com as demandas da vida.

Ao completar o desenvolvimento sensório-motor, a criança já deve ter alcançado um desenvolvimento conceitual necessário ao desenvolvimento da linguagem falada e de outras habilidades cognitivas e sociais, principais aspectos do nível seguinte de desenvolvimento: o pensamento pré-operacional. Neste momento o desenvolvimento intelectual da criança se dá mais na área simbólica do que na área sensório-motora. Isto não significa o fim do desenvolvimento sensório-motor, indica apenas que o desenvolvimento intelectual passa a ser predominantemente afetado pelas atividades representacional, simbólica e social, e não contará mais somente com a atividade sensório-motora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um corpo em movimento, possuidor da livre expressão, necessitando ser conduzido da melhor forma possível nesse processo de interação. A psicomotricidade surge como mediadora deste processo, organizando e até reorganizando os gestos motores necessários a evolução da aprendizagem, perfazendo o alicerce sensório perceptivo motor, indispensável no processo de educação e reeducação, organizando as sensações, percepções e ações do sujeito.

É no movimento que a criança conhece, encontra e apreende progressivamente tudo que a cerca. Conhece a si própria, o outro e o espaço, necessário ao ato motor, que são todas as ações do comportamento, caracterizando a conduta adaptativa, criativa e autônoma do sujeito. Os padrões de movimento não são inatos, mas sim adquiridos com o tempo e a vivência. Esse processo inicia-se em casa, nas brincadeiras realizadas no dia-a-dia e, portanto, a criança chega à escola dominando-os parcialmente.

Conclui-se então, que por meio de atividades afetivas, psicomotoras e sócio-psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano. Possui também um impacto positivo no pensamento, no conhecimento e ação, nos domínios cognitivos, na vida de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FURINI, Anselmo Barce (Org.) ; SELAU, Bento (Org.). **Psicomotricidade relacional e inclusão na escola**. 1. ed. Lajeado: Univates, 2010. v. 500. 164 p. GARDNER, H. Estruturas da mente. Porto Alegre: Artes M., 1994.

GIL, José. Nuno Nabais. **Corpo, Espaço e Poder.** Lisboa: Litoral Edições, 1988.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e prática psicomotora.** São Paulo: Manole, 1984.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO FUNDAMENTAL I – UMA SIÃO NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ATUAL SOCIEDADE

DANIELA SOARES COSTA
Graduação em história pela Faculdade Brás Cubas (2010); graduada em Arte pela Universidade UniÍtalo (2014); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Agora Administração, Educação e Cultura (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Arte - na EMEF Oliveira Viana; Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Arte no Estado de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo busca apontar algumas questões acerca do Ensino de História da África e dos afro-brasileiros no Ensino Fundamental I tendo a formação de uma nova sociedade brasileira, buscando um ensino antirracista. Vale lembrar que será analisado a Lei 10.639/03 que tem como prerrogativa o ensino dessa temática na Educação Fundamental I; II e Ensino Médio. Dessa forma, analisaremos, brevemente, o papel do educador nesse processo. Cabe ressaltar que a ideia central não é dar uma resposta definitiva, mas sim ressaltar alguns apontamentos e caminhos possíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03 da LDB; Educação Fundamental; Educação Antirracista; Ensino de Artes

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apontar a importância do ensino de África(s) e cultura Afro-brasileira na Educação Fundamental I, partindo de uma reflexão histórico-cultural sob a Lei 10.639/03 da LDB, que torna obrigatório o ensino de Áfricas e afrobrasilidades, na Educação Fundamental I; II e Ensino Médio, como uma ação antirracista na educação.

Assim, cabe averiguar, também, o papel do educador nesse processo, ou seja, a importância de emergenciar formas de proporcionar aos educandos fatos históricos, econômicos, sociais, artísticos, culturais que colaborem para apropriação da identidade afro-brasileira, utilizando-se estratégias que visem à superação do racismo e preconceito nas escolas, como parte e da sociedade, como um todo.

Durante o século XX muitos intelectuais dissertaram acerca da formação da sociedade brasileira nos mais diferentes vieses. Um deles foi o viés cultural, nesse sentido podemos citar obras clássicas como Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda (1936), onde o historiador trata, entre outras coisas, da formação do povo brasileiro. Nesse sentido, o autor trabalha a questão do escravismo na formação da cultura brasileira.

Um outro autor clássico que analisa a formação do povo brasileiro é Gilberto Freyre no seu livro Casa Grande e Senzala de 1933, nele a questão da miscigenação é fortemente trabalhada. Cabe ressaltar que foi baseado nesse livro que a ideia de democracia racial surgiu.

Obviamente muitos aspectos dessas obras clássicas já foram superados pela atual bibliografia, no entanto, apesar de todas as ressalvas que podemos fazer acerca dos conceitos trabalhados por ambos os autores, eles fomentaram a discussão acerca do papel dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

Inegavelmente a sociedade brasileira baseou-se na diversidade cultural, precisamente entre povos nativos e colonizadores. Fortemente a presença da cultura africana faz-se necessária para compreender a diversidade étnica do povo brasileiro, suas lutas, crenças, especificidades, remetem-nos a observar as diversas situações que procederam a constituição do nosso povo.

> Somos uma cultura sincrética, um povo novo, que apesar de fruto da fusão de matrizes diferenciadas, se comporta como uma só gente, sem se apegar a nenhum passado (RIBEIRO, 2000, p 36).

Segundo Macedo, "*cultura não é só arte, cultura são valores, posturas, hábitos, lugares, conhecimentos, técnicas, identidades comuns e diversas, conceitos, saberes e fazeres múltiplos.*" (2008, p.91). Por meio desta citação o autor enfatiza que a cultura é algo complexo, de diversas definições, que possuímos ao socializar-se com o outro. Por tanto, é pela diversidade cultural que compõe nosso país, a sociedade brasileira, tendo como observação a peculiaridade manifestada no componente histórico, reconhecendo a atuação social como forma de ressignificar esta existência.

Percorrendo sobre o significado de nossa essência, Ribeiro relata que: *"Toda a cultura brasileira está impregnada da herança africana. Sua presença fez quase tudo o que aqui se fez".* (RIBEIRO, 2000, p.86). Percebe-se que a importância do legado africano na formação da sociedade brasileira é além do que lhe é conferido.

Os hábitos que tornam esta apreensão efetiva, favorecem a expressão do seu modo de ser, ligando possibilidades para integrar-se ao espaço, fato que a convivência entre portugueses, indígenas e negros proporcionou uma nova concepção racial e étnica. Toda a organização, firmou-se de seu conhecimento, fato que colaborou para propagar e difundir sua cultura. Dessa forma, Moura (1992) salienta que:

> Vindos de várias partes de África, os negros escravos trouxeram as suas diversas matrizes culturais que aqui sobreviveram e serviram como patamares de resistência social ao regime que os oprima e queria transformá-los apenas em máquinas de trabalho. (MOURA, 1992, p.33).

Foi a partir dessa bibliografia que outros autores surgiram para ressignificar a importância da cultura negra na formação da brasilidade, toda essas discussões desembocaram na Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas modalidades de Ensino Fundamental II e Médio.

METODOLOGIA

A história das sociedades africanas foi, durante muito tempo, deixada de lado, em grande medida devido às ideias preconcebidas sobre o continente africano produzidas, sobretudo pelos europeus, nos séculos, XVIII e XIX. Como as sociedades africanas não apresentavam as mesmas instituições políticas, não possuíam padrões de comportamentos e visões de mundo semelhantes

aos dos europeus, a conclusão só podia ser uma: a de sociedades não civilizadas e sem História (FAGE, 1997, p.08). Segundo Hegel

> A história, ou melhor, o estudo da história tem uma finalidade. Nós a estudamos (...) a fim de descobrir como chegamos ao ponto que estamos. O mundo atual, está a tão ponto domina-da pelas ideias, técnicas e valores da Europa ocidental que, pelo menos nos últimos cinco séculos, na medida em que a história do mundo tem importância, é somente a história da Europa que conta (HEGEL apud KI-ZERBO, 2011 p. 09).

Mesmo Hegel fazendo referência ao estudo da História, compreendendo um currículo transversal e intercultural, é certo que a História, dialoga com o estudo das Artes, tendo a cultura como ponto de partida. Refletir sobre o campo educacional implica, igualmente, em problematizar a noção de cultura. De acordo com Freire (1992), o conceito de cultura não é algo estanque ou imutável. Essa concepção dialoga, diretamente, com as reflexões de Munanga, - que, segundo o qual - as culturas são dinâmicas e mutáveis (MUNANGA, 2005).

A metodologia utilizada é qualitativa, isso significa pesquisar bibliografias relacionadas ao tema, ou seja, apresentar a formação sociocultural do Brasil, atentando obviamente, para a importância da cultura negra e dos afrodescendentes, na constituição da sociedade brasileira. Nesse sentido, compreender sobre ensino das Artes, como essa pode ampliar o conhecimento acerca de outras etnias e formas de saberes que historicamente foram apagados do ensino, buscando, dessa forma, revalorizar outras formas de conhecimento. Nas palavras da intelectual e professora CARLOS, se faz necessário trazer

> (...) à superfície rastros e viveres que teceram a sociedade brasileira, além de abrirem questionamentos, deslocando pesos e medidas eurocentrados, a Lei 10.639/03 da LDB enfrenta a política curricular educacional em suas dimensões monoculturais e monoepistêmicas e - em exercícios ao longo de séculos-, por educadores que projetaram a escolarização em sentido eurocentrados (CARLOS, 2013, p.27)

Isso significa, atentar para a vivência histórica dos negros, a formação da sociedade brasileira, focando na reflexão educacional e social, de forma que os resultados possam reconstruir novas observações, rompendo barreiras raciais construídas na sociedade, propondo novas descobertas e importâncias da matriz africana na formação da sociedade brasileira.

Sou Negro

Sou negro

meus avós foram queimados

pelo sol da África

minh`alma recebeu o batismo dos tambores

atabaques, gongôs e agogôs

Contaram-me que meus avós

vieram de Loanda

como mercadoria de baixo preço

plantaram cana pro senhor de engenho novo

e fundaram o primeiro Maracatu

Depois meu avô brigou como um danado

nas terras de Zumbi

Era valente como quê

Na capoeira ou na faca

escreveu não leu

o pau comeu

Não foi um pai João

humilde e manso

Mesmo vovó

não foi de brincadeira

Na guerra dos Malês

ela se destacou

Na minh`alma ficou

o samba

o batuque

o bamboleio

e o desejo de libertação

(SOLANO TRINDADE)

UM POUCO DE HISTÓRIA E A REVISÃO LITERÁRIA

Antes de mais nada, vale apenas citar alguns autores que trabalham a questão do racismo na sociedade brasileira, isso se faz necessário uma vez que para algumas pessoas o racismo no Brasil não existe. Este tipo de pensamento foi e ainda é muito difundido em diferentes meios de comunicação e mais ainda, na medida que medidas antirracistas são pouco trabalhadas nas escolas, isso quando não são silenciadas, acaba fomentando o racismo na medida que evita discuti-lo.

Para GUIMARÃES,

> O racismo, portanto, origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justifica a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativeiro ou de conquista) não pela força ou pelo poder dos conquistadores (uma justificativa política que acompanhara todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (a inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquicos dos conquistados ou escravizados).
>
> Esta doutrina justificava pelas diferenças raciais a desigualdade de posição sócia e tratamento, a separação espacial e da desigualdade de direitos entre colonizadores e colonizados, entre conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos e, mais tarde, entre os descendentes destes grupos incorporados num mesmo Estado nacional. Trata-se da doutrina racista que se expressou na biologia e no direito. (GUIMARÃES, 1999, p.104).

Hannah Arendt (1989) explica que o conceito de raça, teve seu berço na ciência entre o século XVIII e XIX, e que consequentemente transmutou-se no que conhecemos hoje como a ideologia racista, justificando a teoria da existência de raças. Essa ideologia, segundo Arendt (2000), está enraizada no século XVIII e surgiu sincronicamente nos países ocidentais durante o último quarto do século XIX, tornando-se sustentáculo para a ideologia de políticas imperialistas no século XX.

O Etnocentrismo caucasiano-europeu que permeia nossa nação ainda mantém no imaginário de muitos, mesmo que não declarem isso abertamente, a noção de "*casa grande e senzala*". Ao não permitir que o negro tenha protagonismo na sociedade, ao tentar calar a voz daqueles que lutam pela diferença, pode-se notar que o espírito de "senhor de engenho" se mantém, infelizmente, vivo na mentalidade de muitos e isso se reflete na forma com que as instituições tratam o negro e tudo que dele provém, o que mostra que o mito da democracia racial é uma falácia usada para desviar o foco dos problemas de desigualdade em nossa sociedade. Para BARROS:

> O racismo sofre adaptações, muda de estratégia, conforme as circunstâncias dá-se a entender que está ultrapassado e moribundo; entretanto, continua tão vivo quanto antes e muito mais perigoso, pois essa aparente invisibilidade permite que se instalem e produzam seus efeitos sem serem percebidos. Esse racismo mimético, que se confunde com o meio, assumindo discursos politicamente corretos, 5 que caminha ombro a ombro com suas vítimas, deve ser erradicado das práticas institucionais. (BARROS, 2006, p.18)

Isso demonstra como a ciência pode e justificou o racismo na sociedade, daí a importância de se fomentar discussões outras acerca desta temática e de produzir novos conhecimentos no sentido de criar uma sociedade mais justa social e culturalmente, isso significa dar visibilidade a outras formas de saberes, não apenas os produzidos pela sociedade branca ocidental, mas sim, saberes produzidos por outras matrizes, no caso proposto neste trabalho, os saberes produzidos através das matrizes africanas e dos afrodescendentes.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 visa, justamente, fomentar esses outros saberes nas modalidades do ensino Fundamental I; II e Médio. A Lei 10.639/03, determina o ensino da temática História e cultura Afro-brasileira. E visa colaborar para a compreensão precoce da participação dos negros na construção da sociedade brasileira, também propõe a valorização dos negros perante a sociedade.

Apontamos que as discussões a respeito dos conhecimentos dos povos africanos e afrodescendentes no ensino Infantil é de suma importância, também, pois, é nessa fase que ocorre a sociabilização entre as crianças, nesse sentido, podemos citar:

> Durante o período em que frequentam a creche ou a pré-escola, as crianças estão construindo suas identidades. Por isso, desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos já precisam entender que são diferentes uns dos outros e que essa diversidade decorre de uma ideia de complementaridade. “É função do educador ajudar as crianças a lidar com elas mesmas e fortalecer a formação de suas próprias identidades”, explica Clélia Cortez, Coordenadora do Programa Formar em Rede do Instituto Avisa Lá e selecionadora do Prêmio Victor Civita. “Ele deve atuar como um verdadeiro agente de promoção da diversidade”, diz (PECHI, 2011, p.13)

Assim, as crianças menores de seis anos em processo de aprendizagem do mundo externo e de si mesmas tem o direito de aprenderem sobre diversidade, em que a escola é local propício para tal propagação de prevenção ao racismo e ao preconceito. Em que o docente é mediador deste processo, podendo utilizar das mesmas ferramentas e didáticas do cotidiano desde às músicas, a literatura e as brincadeiras. Mesmo sem a lei mencionar o ensino desta temática ao segmento de educação fundamental I, é importantíssimo que as crianças menores de 6 anos de idade tenham acesso à cultura africana, como incentivo ao respeito, a valorização e o reconhecimento do papel dos negros na sociedade.

Ensinar a respeito da cultura africana e dos afro-brasileiros na modalidade de ensino é fundamental I pois, é nessa fase que eles estão conhecendo o mundo fora do âmbito familiar, ou seja, estão se socializando. Dessa forma, podemos e devemos trabalhar políticas antirracistas já na base do processo educacional. As Diretrizes Curriculares Nacional afirmam o seguinte sobre a educação Fundamental I:

> Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL. Parecer CNE/CP9/2001, p.12)

A Lei 10.639\03 que alterou a Lei 9.394\96 estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional, no qual incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, é uma grande conquista que ambos os segmentos devem e podem aproveitar para propagar com início na educação.

De acordo com a nova Lei 10.639/03, passa a vigorar que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna – se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira. Em seu primeiro parágrafo afirma que o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, assim como a luta dos negros no Brasil, resgatando a contribuição social, econômica e política, pertinentes à história do país.

Em seu segundo parágrafo afirma que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. Apesar da lei não apresentar os outros componentes curriculares como meios de didáticas, pode-se ir mais além, mesclar todas as áreas do conhecimento.

Assim, duas questões estão em foco no que diz respeito a como podemos nortear o Ensino da Cultura Africana e afro-brasileira na Educação, uma delas aponta para a Inter e multiculturalismo, que é importante para apresentar uma visão mais integral sobre a formação da sociedade brasileira,

uma vez que, põe luz em outros atores sociais. Para além disso, a Cultura africana e afro-brasileira é colocada em discussão, além de apresentar uma outra cosmovisão.

A outra questão diz respeito não ao sentido, mas a forma de como deve ser o Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Fundamental I; II e Ensino Médio. Assim sendo, podemos utilizar da música, das pinturas, dos jogos tradicionais para apresentar e discutir acerca dessas outras cosmovisões. Nessa perspectiva, a instituição escolar, segundo Ronaldo da Silva Rodrigues, deve ser um espaço de construção. Cita-se:

> A escola como espaço de construção da aprendizagem é um local muito fértil para ideias que farão as novas gerações terem a oportunidade de fazer diferente e olhar diferente para o outro. A interferência da legislação em exigir que toda história de nossa origem seja contada permite que saibamos um pouco mais e nos sensibilizemos para agir de forma positiva e respeitosa com o público negro de forma maior e mais efetiva.
>
> Conhecer a história do outro nos aproxima, torna o ser humano mais próximo e sensibilizado a compreender. A implementação da Lei 10.639/2003 foi um grande passo dado em favor de afirmar nossa identidade instituindo oficialmente as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (RODRIGUES, 20015 p. 9).

Assim, é imperativo para a Educação da Cultura Africana e Afro-Brasileira que a escola rompem-se nos mais diferentes âmbitos, pois não basta apenas cita-los como conhecimento válidos mas, devemos pensar em como faze-lo uma vez que o fato de compreender a importância da cultura africana na constituição da sociedade brasileira, não permitiu a evolução dos pensamentos atuais, visto que, a repercussão nas escolas e espaços sociais não procuram enfatizar o legado deixado por esses povos. Ainda é tratada de forma inferior às demais etnias, deixando a impressão de desfavorecidos, inúteis, descartáveis.

Dessa forma, fica claro para os povos negros do Brasil que por meio de luta diária foi possível conquistar alguns espaços e dar visibilidade para algumas questões que são fundamentais para alterarmos os paradigmas criados pela sociedade ocidental branca, e assim, apresentar e discutir saberes de outras matrizes e cosmovisões. Nesse sentido, as instituições escolares, o governo e a sociedade civil, como um todo, tem papel central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após leitura da bibliografia básica podemos concluir que o Ensino da história da África e dos afro-brasileiros no Ensino Fundamental II é de suma importância pois, é nessa fase do ensino que ocorre a sociabilização e início do processo de aprendizagem formal, portanto, atuar na base da construção dessa sociabilidade para formar cidadão não racista se torna imperativo.

Nesse sentido pensar na inter e multidisciplinariedade é fundamental pois, utilizar dos diferentes campos dos saberes no construto de uma nova sociedade se faz necessário, para além desse aspecto, devemos pensar em ensinar de forma mais lúdica, ou seja, utilizar a educação artística de forma mais ampla. Isso porque as culturas africanas são, de modo geral, orais. Sendo assim, utilizar de pinturas, jogos e música é imperante. Ensinar as culturas africanas e dos afro-brasileiras é, assim, trabalhar na formação de uma nova sociedade, uma sociedade mais tolerante com as diversidades

culturais. Onde busca-se não a igualdade, mas o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura: Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade – Mais um ano é fundamental.** Brasília: MEC/ SEF, 2006. Presidência da República. Casa Civil. Subchefe a para Assuntos jurídicos. Lei N° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em https://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf. Acessado em 11 ago. 2022.

BRASIL. **LDB lei 10.639/03** - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em: 13 ago. 2022.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília2006. Inhttp://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acessado em: 12 ago. 2022

CARLOS, Priscila Dias. **De-colonizando saberes em Círculos Narrativos: uma experiência em escola da periferia de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. História Social. PUC/SP. In https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12815. Acessado em: 12 ago. 2022

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 79.

_____. **Saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007. p. 22.

GILBERTO Freyre. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1785/gilberto-freyre>. Acessado em: 10 ago. 2022.

GUIMARÃES. Diana Ornelas e NEGREIROS, Rivani Lopes. **A Inserção da Cultura Afro-brasileira nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental.** In https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2016/a_insercao_da_cultura_afrobrasileira_nas_escolas_publicas_de_ensino_fundamental_41.pdf. Acessado em: 09 ago. 2022.

HALL; Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais** / Stuart Hall; Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. - Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOLANDA, Sergio Buarque de, 1902-1982. **Raízes do Brasil** –. 26. ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 01.

MACEDO, João Heitor Silva. **Cultura, Educação e Ensino de História. Combate ao racismo sobre a lei !0.639/03 da LDB.** 2019 Tese de doutorado Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Sociais e Humanas. Programa de Pós-Graduação em História; RS, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009.

_____. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 1999.

MOURA, Rosilma Magalhaes de. E ARAÚJO, Janaina Ribeiro. **A DIVERSIDADE CULTURAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.** Artigo resultante de pesquisa, em Subprojeto do PIBID do Curso de Licenciatura em História do Centro de Ensino Superior de Arcoverde – CESA, apresentado no Simpósio Temático Ensino de História e PIBID: Relatos de experiência e construção do conhecimento e ensino de história no XVII Encontro Estadual de História, evento da Associação Nacional de História - ANPUH – PB/ I encontro estadual do PIBID em história, nos dias 18 a 22 de julho de 2016, no município de Guarabira, Paraíba. In. http://www.ufpb.br/evento/index.php/xviieeh/xviieeh/paper/viewFile/3357/2688. Acessado em 15 ago. 2022.

RIBEIRO, Rebecca Alethéia. **A equidade racial e a educação das relações étnicoraciais nos cursos de Saúde.** Interface (Botucatu). 2019, vol.23, pub. 04-Fev2019.ISSN1807- In: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414- 32832019000100208&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 12 ago. 2022.

EVOLUÇÃO NA EDUCAÇÃO: MUDANÇA DE PERSPECTIVAS SOBRE A CENTRALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

DARCI DE OLIVEIRA SANTOS DA CONCEIÇÃO
Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO – Fundação Instituto de Ensino para Osasco (2009); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Professora Maria do Carmo Godoy Ramos.

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a evolução da educação com vistas a perceber como o estudante é concebido no processo de ensino-aprendizagem e o que é necessário para modificar a escola, no sentido de resssignificar práticas pedagógicas, as quais sejam mais adequadas à realidade social que vivenciam, atendendo suas necessidades. Para isso, inicia trazendo uma breve reflexão sobre fatos históricos que levaram a educação no Brasil a ter uma característica de transmissora de conhecimentos. Em continuidade, explana sobre as dificuldades da escola em se transformar, sabendo que grande parte disso está correlacionada a visão dos professores na conduta de suas aulas. Em sequência, apresenta possibilidades, tomando por base um processo de ensino-aprendizagem que visualize os estudantes como centro deste processo. Conclui, evidenciando que muito precisa ser mudado na escola que não só depende desta instituição para qualificar o ensino e formar sujeitos cidadãos que possam transformar o espaço em que se encontram inseridos, sendo necessário repensar a função do ambiente educacional. Traz por objetivo problematizar as dinâmicas escolares, ampliando saberes por meio de formações continuadas dos professores, os quais reverberam em práticas pedagógicas com maior participação dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Metodologias de Ensino; Papel do professor.

INTRODUÇÃO

A escola tem sua evolução acondicionada aos progressos sociais, melhor dizendo, deveria ter. Muito se vê que a escola não tem acompanhado as transformações sociais e ainda se encontra presa a práticas que tiveram sua valorização em épocas antigas, quase esquecidas.

Os moldes em que o ensino se encontra em grande parte das escolas faz com a manutenção de uma doutrinação, divisão de classes e perpetuação de desigualdades sociais continue, mesmo que os profissionais acabem atuando de maneira inconsciente.

Ressignificar a escola e o processo de ensino-aprendizagem são urgentes. A problematização e a provocação de que este processo deve estar articulado com as realidades dos estudantes, com suas necessidades, com seus interesses, precisa fazer parte dos momentos de discussões,

formações continuadas dos professores.

Apenas professores críticos e reflexivos poderão modificar este cenário no que concerne a dinâmicas que envolvam os estudantes, os solicite participação, os contemplem nos planejamentos dentro de suas salas de aulas. O começo está neste espaço compartilhado diariamente entre estes profissionais e os estudantes, mesmo que empecilhos de ordem superior da educação fechem seus olhos para as teorias, estudos e pesquisas que refletem sobre o estudante e seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o presente artigo traz como objetivo problematizar as dinâmicas escolares, ampliando saberes por meio de formações continuadas dos professores, os quais reverberam em práticas pedagógicas com maior participação dos estudantes.

Para compor esta pesquisa foi utilizada a revisão de literatura com análise bibliográfica de livros e de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática abordada.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação sofre evoluções constante se baseando que a sociedade não é imutável. Porém, há uma resistência em modificar padrões na educação que acabam por não acompanhar a sociedade e impactar e na qualidade de ensino.

Segundo Ariès (1981), no período da Idade Média, a educação era muito restrita. A população se mantinha leiga diante de um ensino, uma vez que apenas os clérigos frequentam espaços de educação formais. A preocupação sobre a qualificação da população era nula. No era comum serem visualizados grupos com adultos, crianças, com níveis diferentes de saberes sistemáticos. Os métodos, neste contexto, não eram pensados nem defendidos, não se tornando alvo para pesquisas.

Com o passar do tempo, de acordo com Ariès (1981), alguns conflitos passaram a ser traçados pelo fato de crianças e adultos estudarem em um mesmo espaço e um mesmo conteúdo. Neste momento, passa a se repensar o ensino, formando grupos que se associavam a diferença entre crianças e adultos, mesmo que ainda não se separavam idades para esta formação.

Conforme os anos passam e as dificuldades no ensino vão surgindo pelas especificidades que apareciam nos grupos de acordo com suas idades, Ariés (1981) coloca que se passa a definir primeira infância como as crianças que tinham até seis anos no século XVII aproximadamente. Aos sete anos as crianças poderiam fazer parte de um ciclo escolar que ainda estava em estruturação a respeito da separação por idades.

Ainda na perspectiva de Ariès (1981), por muitos anos a segunda infância, ou seja, a partir dos sete anos, se integrava a adolescência. Quando pensadores passaram a se interessar pelo desenvolvimento humano e como isso se dava na escola, que passam a estruturar um sistema de ensino com ciclos, turmas etárias e promoções. O ensino anual também foi parte desta nova estruturação da escola, chegando ao século XVI como um advento para a educação.

Esse formato educacional chega ao Brasil, não diferente de como acontecia no mundo ao seu redor. De acordo com Ariès (1981), o ensino não via os estudantes como centro do processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades instauradas pelas desigualdades sociais e sua manutenção, se tornaram grandes desafios para a frequência dos estudantes na escola, mesmo após a obrigatoriedade deste com acesso a toda população a um ensino.

A colonização do Brasil contribui em grande escala para esta visão restrita dos estudantes e a importância da educação era desvalorizada. Segundo Ariès (1981), o interesse dos portugueses em explorar as novas terras, sem vistas a constituir uma população, uma colonização com sujeitos que fizessem algo pelo espaço significativo, tem suas consequências até os dias de hoje, uma vez que foi parte da construção das desigualdades sociais permeadas até hoje.

Com vistas a catequizar os indígenas, tomando-os como inferiores e sem conhecimentos, no Brasil, os portugueses instituem a educação jesuíta, a qual dará início a um processo educacional no Brasil. De acordo com Ariès (1981), a educação jesuíta tinha como foco catequizar os indígenas, ensinando algumas letras do idioma português, assim como esperando que os indígenas se apropriassem da cultura e costumes portugueses, impondo o catolicismo. Essa educação passou a fazer parte da colonização chegando aos senhores de engenho, seus filhos, sempre com o mesmo viés religioso.

Porém, evangelizar adultos não parecia uma tarefa tão fácil. Sendo assim, como enfatiza Ariès (1981), que os jesuítas passaram a ter foco nas crianças, por serem mais fáceis de se converterem, assim como levariam estes aprendizados para as gerações que viriam das mesmas. Havia lugares de destaque para que os estudantes que se destacavam, sendo promovidos a auxiliares nas cerimônias religiosas.

Juntamente com o ensino religioso, de acordo com Ariès (1981), as crianças tinham acesso a um ensino alfabético, ampliando seu contato com a leitura. Os contos eram bastante utilizados para ensinar valores éticos e morais que eram apreciados na época. As histórias trazidas pelos contos, apresentados pelos professores, eram enfáticas em relação a como se portar e este erro o ponto que frisavam, sem possibilitar reflexões acerca das ações dos personagens, ainda mantendo um ensino que tinha centralidade na figura do professor.

Vale ressaltar que este início e durante de um bom período na história do Brasil, o acesso a escola era apenas para aqueles que havia dinheiro para pagar, o que mostra que grande parte da população não tinha acesso a uma educação formal.

Um ponto relevante a ser citado encontrado nos estudos de Ariès (1981), é que o ensino tinha prioridade no atendimento de meninos, assim como os professores em sua grande maioria eram do século masculino, fruto de uma sociedade que colocava a mulher em segundo plano. Nesta relação professor-estudante, a priorização se dava no desenvolvimento intelectual e as poucas meninas que estudavam, tinham um estudo com enfoque em ações relativas ao lar e cuidados de filhos e marido, ministradas por professoras.

Apenas no século XX que os sujeitos das classes menos favorecidas passam a ter direito a frequentar as escolas. De acordo com Ariès (1981), a sua manutenção na trajetória escolar estava

acondicionada ao seu desempenho, caso se destacassem poderiam dar andamento, de forma contrária, eram desclassificados. Ao mesmo tempo, em casa, pais que eram alfabetizados ou que conheciam um pouco da escrita passam a ensinar seus filhos, uma vez que a escrita começa a tomar mais espaço na sociedade.

O movimento de liberação de acesso à educação para todos os sujeitos como obrigação do Estado e direito de todos. Para Ariès (1981), as legislações foram fundamentais para esta garantia, apesar de até na atualidade ser possível evidenciar que existem crianças que não frequentam a escola na idade devida. Neste sentido, o autor coloca que a família passa a ter sua responsabilidade também, a qual precisa ser cobrada pelo Estado.

Dentre os muitos desafios da frequência em escolas, Ariès (1981) cita as crianças que moram em zona rural. Geralmente as escolas são estruturadas em locais mais centrais que ficam longe de suas moradias. Seu caminho diário se torna árduo, assim como se manter na frequência escolar. Fora isso, a necessidade de ter que trabalhar para auxiliar os familiares, se torna um impeditivo para frequentarem a escola.

Não somente as crianças que moram em área rural passam por este abandono escolar devido a trabalho. Quando maiores em fase de ensino fundamental anos finais e ensino médio, é comum, conforme Ariés (1981), visualizar que se afastam da escola por motivos pessoais, geralmente relacionados a aumentar a renda ou a se envolverem com sujeitos que nem sempre estão dentro da legalidade quando se encontram inseridos em áreas periféricas sugestivas.

Assim, se torna inegável que a forma com que está estruturada as escolas, da mesma forma, o descaso governamental, tem contribuído para índices de evasão escolar. As dúvidas atuais se concentram em como manter estes estudantes na escola com aulas mais atrativas, as quais precisam trazer estas realidades para dentro do seu espaço e problematizar sobre elas.

DESAFIOS NA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E DO ENSINO

A escola se constitui como uma instituição social, a qual dá subsídios para convivência entre pares, logo apenas as vivências em família. Segundo Virães (2013), a escola tem um papel essencial na formação dos sujeitos que acompanha o desenvolvimento deste desde a infância até a sua chegada na fase adulta. Estes sujeitos se encontram inseridos em uma sociedade que sofre com alterações constante em virtude de suas evoluções, as quais afetam diretamente os estudantes.

As relações entre escola e sociedade estão aparentes e não podem ser deixadas de lado quando se pensa em uma formação cidadã, objetivo este almejado pela educação formal. De acordo com Virães (2013), os métodos utilizados na escola nem sempre trazem a realidade dos estudantes, principalmente quando se baseiam em metodologias tradicionalistas que não contemplam os estudantes como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ainda na perspectiva de Virães (2013), a escola deve favorecer dinâmicas que se abram para o diálogo, uma vez que ao conhecer melhor os estudantes, o professor passa a

compreender suas reais necessidades e como intervir sobre estas trazendo os conteúdos inerentes a sua área de conhecimento.

Para Saviani (2008), a função da escola precisa ser ressignificada. É fato que muito que condiz ao ensino e aprendizagem foi remodelador tomando por base estudos e pesquisas que consideram os estudantes como centro deste processo, mas em muitas escolas novas formas de conceber o ensino ainda não são visualizadas. A contextualização da evolução educacional é fundamental para compreender o quanta está ligada com a sociedade e suas nuances, mas a manutenção de ações arcaicas acaba por desvalorizar a escola.

Segundo Saviani (2008), as relações com o outro é um fator que tem adentrado as formações continuadas na escola. São estas relações que inferem na construção da identidade dos sujeitos e o entendimento do seu papel dentro da social, um papel que pode ser transformado com o conhecimento. O desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo é aprendido e a escola precisa dar subsídios para que os estudantes passem a repensar seu lugar social. Somente um ensino que considere o estudante como capaz, ativo e repleto de conhecimentos prévios que favorecerá esta formação cidadão.

Em complemento Boufleuer e Prestes (2013) afirma que a escola tem em seu histórico uma função inicial de adestradora de manutenção de posições, inferindo em classes e desigualdades sociais. O acesso a uma classe privilegiada é um exemplo que demonstra como esta surgiu. Porém, a inquietude de muitos pensadores levou a rever conceitos sobre o papel da escola, ampliando a sua importância e valor em relação a dar acesso a conhecimentos diversos para todos os sujeitos sociais. Mudar o paradigma de que a escola visa controle dos sujeitos, precisa acontecer. Em passos curtos e lentos, já é possível ver algumas modificações neste cenário como o acesso dos professores a uma gama de saberes que provocam suas práticas pedagógicas.

Vencer a exclusão dos sujeitos é algo que esbarra nos desafios de um ensino qualificado. Por mais que existam legislações sobre inclusão dos diferentes sujeitos sociais, ainda se vê em muitas escolas que estes continuam excluídos do cenário de práticas pedagógicas. Segundo Leite et al (2016), o fato de desconsiderar as realidades é uma forma de exclusão, pois os estudantes passam a ter contato com algo que não é real para eles, não permitindo que construam sentido nas suas aprendizagens.

Esta prática de afastamentos às realidades dos estudantes é apontada com a falta de motivação dos estudantes no envolvimento com as dinâmicas ofertadas pelos professores. Conforme Leite et al (2016), não é difícil de encontrar estudantes que apontam a escola como chata, maçante, enfadonha, uma vez que as aulas não são atrativas por não trazerem evidências de suas realidades.

Na perspectiva de Correa (1997), a escola ainda se encontra presa a visões do passado. A instituição escolar não parece ter se alterado muito em relação a escola vivida na revolução industrial. A metodologia tradicionalista de transmissão de conteúdos, tenho o professor como soberano nos saberes faz parte de muitos cotidianos, mesmo que muitos estudos apontem para caminhos contrários. Este foco está em desempenho, rendimento, o que era visto nos interesses das práticas laborais mais antigas.

Dentre outros desafios encontrados pela escola para sua ressignificação, Kujawa et al (2020) evidenciam o jogo de responsabilidades entre escola e família. Se por um lado a escola afasta a família, cobra determinadas ações, a família reprende a escola como a principal responsável pela educação dos estudantes. Este afastamento acaba por intervir na corresponsabilidade de ambos que não cumprem com seus papéis, deixando lacunas na formação dos estudantes.

Quanto menos aproximados a família e a escola, menos se conhece dos estudantes e será mais difícil trazer realidades para dentro da escola, assim como multiplicar os conhecimentos construídos para fora dos muros da escola.

PROFESSORES COMO TRANSFORMADORES DO ENSINO

A superação destes desafios não é tarefa fácil, mas como coloca Carvalho (2000), é possível. Para isso, a autora evidencia que as mudanças precisam ocorrer em diversas esferas e não somente dentro do espaço escolar. Enquanto isso não ocorre, modificar pequenas ações no cotidiano educacional já fará grande diferença na formação dos estudantes.

Segundo Carvalho (2000), a escola, mais precisamente os professores, precisam levantar as realidades dos estudantes e trazê-las para dentro da escola com vistas a problematizações e provocações que incidam no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Fazer assim, possibilitará que encontrem significados nas suas aprendizagens dando sentido para suas ações diante das situações-problemas que se deparam diariamente na sociedade em que se encontram inseridos.

Um chamamento para a participação da família no processo de formação dos estudantes, também, é essencial para transformar o ensino. Conforme Carvalho (2000), a família precisa se sentir como parte da escola para que desempenhem em conjunto ações que possibilitem o desenvolvimento integral de cada estudante. Sua participação no processo de tomadas de decisões, tendo como base a gestão democrática, é um importante passo para que se sintam pertencente ao espaço educacional e compreendam sua responsabilidade na formação dos estudantes.

Dando continuidade a este pensamento, Boufleuer e Prestes (2013) enfatizam que a escola tem um papel na formação das relações coletivas dos estudantes, onde aprendem a conviver com o próximo em uma relação harmoniosa, agindo sobre um mesmo meio social. Com isso, pretende-se que os estudantes sejam capazes de transmitirem suas culturas, respeitarem as diferenças e construírem saberes colaborativos.

Ao compreender esta função da escola, segundo Virães (2013), o espaço educacional passa a ser acolhedor das diferenças, construído contextos em que o diálogo e troca de ideias seja primordial para formação dos estudantes, os quais trazem suas bagagens ao problematizarem a sociedade e desenvolverem competências que favorecerão suas convivências em outros espaços sociais.

Para Kujawa et al (2020), essa perspectiva tem adentrado as escolas nos momentos de formação continuada dos professores e, muitos destes, já ressignificaram suas aulas buscando trazer sentido para as aprendizagens dos estudantes. Porém, o “fracasso” escolar ainda é um desafio,

uma vez que o sistema educacional se baseia em notas.

Demonstrar que mudanças nas metodologias de ensino, trazendo o estudante como centralidade do processo de ensino-aprendizagem promovem uma formação cidadã mais adequado, apesar de um grande desafio, é, de acordo com Kujawa et al (2020), uma grande evolução para a educação. Aos poucos, ao maximizar a quantidade de professores que entendem e desenvolvem um trabalho com centralidade e escuta dos estudantes, esta proposta vai mostrar seus resultados e pode chegar a causar a necessidade de modificação no sistema de ensino. Essa premissa é o sonho dos estudiosos e, com certeza, de muitos educadores que já viram resultados ao trazer a participação nas dinâmicas escolares com práticas pedagógicas alinhadas a esta visão.

Dessa forma, como colocam Kujawa et al (2020), a escola tem saído da ótica de mantenedora de crises sociais, assim como de desigualdades da sociedade, não tendo a função de absoluta do conhecimento. De maneira muito contrária, a escola abre espaço para os estudantes auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem, solicitando dos professores reinventarem suas práticas pedagógicas na promoção de aulas atrativas e envolventes, em que os estudantes se sintam parte destas dinâmicas e não meros ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa utilizada para compor o artigo apresentou argumentos que demonstram que a educação, a escola e os professores estão caminhando para se alinhar a sociedade e suas demandas.

Com o advento tecnológico, a progressão social tem se transformado em grande velocidade, o que não tem deixado estes atores acompanhá-la, visto que por muitos anos ficaram presos a ações arcaicas no sistema de ensino-aprendizagem.

Problematizar como se concebe o ensino, o estudante e a constituição de aprendizagens é um fator que deve ser levado constantemente para os momentos de formação continuada, visando a construção de práticas pedagógicas que tragam as realidades dos estudantes para as discussões sobre os temas, conteúdos e intencionalidades ofertadas pelos professores.

Para isso, dinamizar a aula, abrir espaço para o diálogo e entender que os estudantes possuem as suas bagagens constituídas em todas as relações sociais que vivenciam são fundamentais para o desenvolvimento de competências, habilidades, pensamento crítico e reflexivo, os quais fazem parte da formação que a escola se dispõe a construir nos estudantes, uma formação que os tornem capazes de transformar a sociedade diante de tantas desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279

BOUFLEUER, J. P.& PRESTES, R. M. **A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum**. Revista Educação, v. 36, n. 2, 2013.

CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, v. 110, n. 14, 2000.

CORREA, G. C. (1997). **Permanência e mudança: desejo de cientificidade nas relações entre Ciência e Escola**. Revista Perspectiva, v. 15, n. 27, 1997.

KUJAWA, Débora Rita et al. **Evolução histórica da educação e da escola no Brasil.** Revista Sociais e Humanas, v. 33, n. 3, 2020.

LEITE, F. M., PESSOA, M. C. B., SANTOS, D. P. DOS., ROCHA, G. F., & ALBERTO, M. de. F. P. **O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 2, 2016.

SAVIANI, D. **História da história da educação no brasil: um balanço prévio e necessário**. Revista Científica EccoS, n. 10, 2008.

VIRÃES, M. B. A. R. de A. **O Papel da Escola na Educação de Valores.** (Dissertação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2013.

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.

OLIVEIRA, Martha Kohl de – **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean, Fontana, R; CRUZ, N, **Psicologia e Trabalho Pedagógico**.São Paulo: Atual, 1997.

RAPPAPORT, Clara Regina, **A idade Escolar e a adolescência**. V.4.9 ed. São Paulo: EPU, 1981-1982.

RICHMOND, Peter Graham.**Piaget: Teoria e Prática.** 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1981.

WEIS, Maria Lucia Lemme, **Psicopedagogia clinica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

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 comunicação 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 01ago.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. p.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;

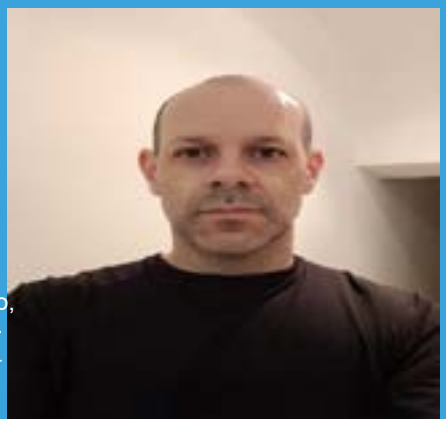
VALENTE, J. A.. **Diferentes usos do computador na educação.** In: Valente. J.A. (Org). Computadores e conhecimento. Campinas: NIED – UNICAMP, 1995b;

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.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO DA AUTONOMIA E AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES COM TEA



EDSON SPERANDIO
Graduação em Licenciatura - Educação Artística pela Faculdade Mozarteum de São Paulo, (2007); Pós-Graduação Latu Senso - Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Educamais, (2020); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Artes - na EMEF Profª Dirce Genésio dos Santos.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de trazer a luz a discussão a cerca da inclusão da criança com autismo na etapa que compreende a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino médio. Mesmo com a complexa variedade de sintomas que podem ser identificados nas crianças com o transtorno do espectro autista observados em alunos da Educação Infantil, é indispensável que os professores estejam atentos e com um olhar sensível para identificar essas possíveis características. Tais características quando identificadas isoladamente ou em conjunto requer uma posição de diálogo entre a família e a escola com a intenção de estimular e desenvolvimento do pleno do aluno, sempre priorizando uma visão reflexiva, a fim de oferecer ao aluno possibilidades para todo o seu potencial desenvolvimento. Esta pesquisa busca observar a relação entre as características dos aluno com Transtorno do Espectro Autista, TEA e os passo que envolvem o processo de inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade; Acolhimento; Educação; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

A definição de inclusão não se restringe apenas em alocar o aluno com deficiência na sala de aula, mas refletir a cerca de todo o processo e contexo em que a criança esta incerida e então oferecer condições para que o aluno em contato com a classe regular possa se valer disso e de todos os recursos disponíveis pra se desenvolver tando fisica quanto intelectualmete.

As mudanças históricas que ocorreram na educação especial Brasileira e os processos inclusivos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil vieram para modernizar o pensamento inclusivo e dismistificar a inclusão da da criança com TEA.

Ao refletir e promover discussões de como esses processos se desenvolveram e quais são os caminhos disponíveis para facilitar o acesso a eles, tanto a escola como a ciança e sua família poderão ser atendidos com a qualidade que se espera.

As instituiçoes de educação infantil, amplamente conhecidas por ser um local de desenvolvimento e aprendizagem infantil, além de promover a diversidade e a concientização social representa em uma etapa importante para o desenvolvimento global da criança.

Refletir a cerca dos processos que envolvem a inclusão nesta etapa da escolarização é possibilitar o desenvolvimento de práticas que contribuem para um trabalho de efetiva inclusão para o as crianças com TEA.

Levando em consideração que todas as crianças têm o direito e precisam ser incluidas nos processos educacionais regulares não importando quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, é dever da escola promover as melhores condições para a incerção das crianças no processo de desenvolvimento escolar.

A escola deve propiciar a criança portadora de TEA situaçoes de socialização e superação do isolamento característico a condição, estimulando a criação de laços afetivos entre o aluno e o grupo, bem como os demais membros do corpo do corpo docente.

A inclusão busca superar as limitações e encherga-las como características próprias do sere humano e não como característica exclusiva das pessoas portadoras de deficiencias, é importante que a visão pedagógica seja voltada as práticas inclusivas .

É indispensável levar em consideração que os alunos com TEA, bem como os demais alunos, possuem características de aprendizagem próprias .

ESTIMULANDO A AUTOESTIMA DA CRIANÇA AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

O estímulo à autoestima, ao autoconceito e a visualizar sua autoimagem deve ser saudável, sem que o senso de competitividade entre alunos chegue a ponto extremo. A motivação é fator imprescindível na infância, já que é através de exercícios e atitudes motivacionais que a criança fará muitas de suas descobertas; e através dessas novas experiências descobrirá o que lhe agrada e o que desagrada, o que lhe incentiva e o que desincentivo, para então, paulatinamente, criar a sua personalidade e firmar sua autoestima.

Desenvolver um bom relacionamento com os que o cercam é o sensato para o equilíbrio sentimental e para que conhecimento e experiências sejam agregados ao ser, que as reunirá para formar sua personalidade, personalidade essa que engloba sua autoestima. A autoestima é reforçada e moldada de acordo com a fase vivida, de acordo com os que convivem em seu ciclo social; e está em constante mudança por conta de diferentes situações que são vivenciadas pelo indivíduo.

A mutação da autoestima ocorre desde que se têm meses de vida e se percebe que determinadas atitudes despertam sorrisos dos seus próximos, bem como, outras atitudes geram expressões mais sérias; a tendência é que ao despertar a aprovação alheia, a ação seja repetida, inflando a autoestima da criança. Essa ação (atitude-recompensa) acontece até o vim da vida do ser humano.

A definição de limites, que não sejam exagerados, o não uso autoritarismo, a não manipulação e o não uso da violência contribuem para a saúde mental da criança, o que diretamente influencia em sua autoestima.

O que é ouvido das pessoas tem peso crucial na infância; sucessos e fracassos são obtidos

em qualquer situação; o que definirá o quanto o sucesso e o fracasso terão interferência na vida do ser é a reação dos que interagem com o ser, que podem ter opiniões e comentários de reforço positivo, como também podem ser negativos.

As crianças que têm suas características valorizadas pelas outras da mesma idade sentem-se mais adequadas do que ao que não dispõem desses atributos, porque recebem repetidos reflexos positivos do grupo. As crianças cujos interesses e valores discordam visivelmente dos das outras de sua idade provavelmente se sentirão isoladas – e verão a si mesmas como pessoas de menor valor. “Uma defesa é apenas uma arma psicológica contra a ansiedade, o medo, a insegurança ou a inadequação. Todos nós usamos recursos defensivos em algumas ocasiões”. (BRIGGS, 2002, p. 32).

OS BENEFÍCIOS DO DESENVOLVIEMENTO DA AUTOESTIMA DOS ESTUDANTES COM TEA

Para se entender o significado de autoestima e sua aplicabilidade no conceito escolar, é importante a sua contextualização como sentimento em geral. A autoestima é um sentimento relacionado à harmonia e ao ambiente em que o indivíduo vive.

Muitos creem que sentimentos são abstratos e que podem ser facilmente controlados pela mente, através de exercícios de estímulo. Através de estudos, observações e relatos, percebemos que a autoestima, como os demais sentimentos, existe dentro de todos e é expressa quando fatores externos a evocam. É nesse momento que ela sai de seu reduto e é publicamente mostrada.

Tanto no contexto escolar, quanto em outros ambientes e fases que não a infância, a autoestima é um complemento de traços da personalidade do ser (BRIGGS, 2002). Quando se fala em autoestima é importante não se prender as definições mais comuns, como: valorizar o eu, pensar positivamente e exercer confiança em seus atos, e sim, entendermos que é o reflexo de inúmeros pensamentos que mantemos em nós.

> Quando se pensa em autoestima é importante considerar os fatores que a despertam e que podem defini-la, são eles: a opinião acerca de si, valor ou sentimento que tem de si mesmo, adicionado a demais comportamentos que demonstrem confiança, segurança e valor dado a si, principalmente nas relações e interações com outras pessoas (MAIA, 2007 p.32)

No caso das crianças pensamentos, reflexões e sentimentos são criados a partir do impacto e absorção do que lhe é falado, por isso, a importância da motivação e do estímulo, havendo preparo do profissional que lidará com crianças e cuidados por parte dos demais que convivem com elas.

Nessa fase a aceitação de pensamento e sentimentos é totalmente baseada no que é transmitido à criança, o que molda valores pessoais que serão carregados para o resto da vida do ser.

> Desconfio, faz tempo, que adultos sorumbáticos ou ranhetas foram crianças não suficientemente acolhidas e amadas. Sofreram em algum tempo e espaço de suas jornadas a negação do cuidado. E são elas que, dando continuidade às gerações que se sucedem, conduzem adiante a tocha da vida. (MIRANDA, 2005, p. 17).

A importância de como esse sentimento é tratada na infância é percebida na vida adulta, já que a falta de afeto e cuidado podem fazer com que outros sentimentos adormeçam no individuo e que quando maduros, eles tenham indiferença ao comportamento alheio, não se deixando envolver

em relações interpessoais e evitando o convívio social, por não saberem lidar com as diferentes personalidades que existem em grupos.

Por ser um sentimento que é externo lizado ao longo da vida da pessoa, algumas atitudes podem ser tomadas para que a autoestima esteja sempre elevada, no caso das crianças, essa construção dá-se através de comportamento com reforço positivo, reconhecimento de ações em relações interpessoais, ensino do auto reconhecimento e da influência que seus atos têm na vida dos que o cercam.

> A professora reafirma que ninguém perdeu e que todos ganharam. É oportuno lembrar que a metáfora da condução da tocha da vida, comentada anteriormente, reflete também o essencial papel da educação, visto que é por meio dela que perpetuamos a vida social e garantimos as condições de luta por uma melhor existência da raça humana. (MIRANDA, 2005, p. 21)

Em contrapartida, se a criança que recebe estímulo positivo tende a repetir seus atos da mesma maneira na tentativa do acerto, a criança que passa por críticas, rejeições e situações onde seja desvalorizada ou sua participação seja indiferente tende a recusar o convívio social, com receio da avaliação alheia de suas atitudes.

A comparação de uma criança com outra gera dúvidas sobre sua capacidade de produção e realização de tarefas, fazendo com que ela desvalorize o que faz e que realize tarefas com desânimo, preguiça, ansiedade, dentre outros que causam impacto negativo na produção, desenvolvimento e convívio social.

> Reforçar que há aspectos positivos em todas as etapas da vida e em todas as ações realizadas faz com que a autoimagem da criança seja moldada, fazendo com que ela atente-se e amadureça com sua atenção voltada para o afeto e para fazer o bem, pois enquanto ser descobridor de emoções, sentimentos e consequências, a percepção de que é elogiado e de que um simples ato pode influenciar e modificar beneficamente a vida do seu próximo é estimulante na infância. (BRIGGS, 2002, p. 19)

Esses mecanismos de defesa são gerados a partir das atitudes recebidas e da maneira que são interpretadas pelo ser; é importante o estímulo da aceitação de si próprio, para que não reforcem atitudes passivas das crianças e que não tendam a ser submissas, somente pelo medo de errarem e serem severamente corrigidas.

> Mais ou menos aos seis anos, a criança se liberta da dependência total da família. A maneira pela qual outras crianças, que não as de sua casa, reagem a ela tornam-se cada vez mais importante. Ela verifica logo que os outros valorizam certas qualidades. E o fato de ter ou não essa qualidade afeta a ideia que faz de si mesma. (BRIGGS, 2002, p. 18)

Bem como algumas atitudes são típicas da criança com autoestima rebaixada, também se podem inserir alguns comportamentos típicos dos que a tem elevada, como exibição constante das atividades que realiza com êxito, papéis ativos no âmbito social em que vivem e tendência a convencer o próximo de que seu ponto de vista e sua opinião são os corretos e são diretos quando expressam seus desejos, sem reprimir o que sentem ou privar seus anseios.

Desta forma, vê-se que a autoestima é a consequência da avaliação feita do indivíduo sobre si mesmo, essa avaliação é criada a partir da resposta dos seus próximos com suas atitudes.

> Enquanto função causal e explicativa, a aceitação dentro de seu grupo é ponto importante na construção de sentimentos, haja vista que comentários positivos, além de estimular a tentativa ao acerto, o que faz com que a criança produza e realize suas atividades pensando inconscientemente na consequência que isso terá; uma vez que ser aceito dentro de seu grupo será uma boa sensação, a tendência é a da tentativa frequente de acerto, criando aspirações e exigências a si mesmo (MAIA, 2005 p.85).

A comparação de uma criança com outra gera dúvidas sobre sua capacidade de produção e realização de tarefas, fazendo com que ela desvalorize o que faz e que realize tarefas com desânimo, preguiça, ansiedade, dentre outros que causam impacto negativo na produção, desenvolvimento e convívio social.

Esses mecanismos de defesa são gerados a partir das atitudes recebidas e da maneira que são interpretadas pelo ser; é importante o estímulo da aceitação de si próprio, para que não reforcem atitudes passivas das crianças e que não tendam a ser submissas, somente pelo medo de errarem e serem severamente corrigidas.

> Mais ou menos aos seis anos, a criança se liberta da dependência total da família. A maneira pela qual outras crianças, que não as de sua casa, reagem a ela tornam-se cada vez mais importante. Ela verifica logo que os outros valorizam certas qualidades. E o fato de ter ou não essa qualidade afeta a ideia que faz de si mesma. (BRIGGS, 2002, p. 18)

Bem como algumas atitudes são típicas da criança com autoestima rebaixada, também se podem inserir alguns comportamentos típicos dos que a tem elevada, como exibição constante das atividades que realiza com êxito, papéis ativos no âmbito social em que vivem e tendência a convencer o próximo de que seu ponto de vista e sua opinião são os corretos e são diretos quando expressam seus desejos, sem reprimir o que sentem ou privar seus anseios.

Desta forma, vê-se que a autoestima é a consequência da avaliação feita do indivíduo sobre si mesmo, essa avaliação é criada a partir da resposta dos seus próximos com suas atitudes.

A AFETIVIDADE COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM TEA

O desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não está baseado apenas em aspectos cognitivos, está ligado também aos aspectos afetivos. Esse desenvolvimento conta com a necessidade do ser humano de ser ouvido, acolhido e valorizado, contribuindo para uma boa imagem de si mesmo. Sendo assim, a afetividade está intimamente ligada à construção da autoestima.

A definição do termo afetividade pode ser vista de diversas formas diferentes: no senso comum, afeto relaciona-se com sentimentos de carinho, ternura e simpatia. Na literatura, a afetividade está relacionada a diversos termos, como emoção, estado de humor, motivação, sentimento, paixão, emoção, personalidade, temperamento, entre outros. Conforme DANTAS (1992), a teoria afetiva de Wallon ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, quanto do conhecimento.

A teoria da emoção de Wallon pode ser vista como um instrumento de sobrevivência característico da espécie humana, pois se define como um prolongado período de dependência. Os

espasmos do recém-nascido não são apenas um ato muscular já que existe bem-estar ou mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. O choro do bebê, uma função biológica, atua de forma direta sobre a mãe; dando origem aos traços característicos da expressão emocional.

Dessa forma, pode-se dizer que as emoções são uma forma de comunicação, o recém nascido constitui a maneira de relacionar-se com o meio ao qual está exposto, demonstrando assim, seus sentimentos de solidão, fome, tristeza, incômodo, entre outros. À medida que o bebê cresce, essa comunicação emocional vai sendo substituída.

Os primeiros anos de vida da criança são a base para um desenvolvimento saudável de sua personalidade, para isso se faz muito necessário à presença da figura materna, já que ela fornece o primeiro e mais forte vínculo para a criança. No decorrer do desenvolvimento é de extrema importância o contato com diferentes grupos sociais, pois este possibilita a construção do autoconceito da pessoa. O primeiro grupo social que a criança tem contato é a família, representando seu contato afetivo, que pode ser positivo ou negativo, influenciando no futuro dessa criança.

O afeto exerce papel fundamental na atividade humana, prova disso é que sem afeto não há interesse, necessidade ou motivação. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência. Sendo assim, é muito importante a valorização do afeto na criança em idade de escolarização, pois isso contribui com a formação da autoestima.

No ambiente escolar, o incentivo de didáticas que incentivam a teoria emocional consegue alcançar bons resultados. No entanto, antes de entrar na escola a criança já tem uma vida cheia de experiências que adquiriu em outras relações sociais. O bom relacionamento com a mãe, especialmente nos cinco primeiros anos de vida, ajuda a criança a construir uma personalidade saudável, pois diante do afeto que dedica ao seu filho, a figura materna ajuda na prevenção de problemas emocionais, refletindo assim em sua personalidade na vida adulta.

Conforme DANTAS (1992, p. 89), a emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência. Visto isso, podemos notar que adaptação da criança na escola dependerá do grau de relacionamento com a mãe, pois agora terá que se relacionar com um grupo social ampliado. A socialização com outras crianças e professores é uma nova etapa no processo de formação da personalidade da criança, e para que isso ocorra de maneira saudável é necessário que a escola juntamente com os professores propicie um ambiente acolhedor para ela.

Para facilitar essa integração – criança-escola – podemos permitir que a criança leve à escola o objeto que lhe transmita segurança, chamado por WINNICOTT (1988) de objeto transicional, já que muitas vezes esse objeto transmite segurança e ajuda a enfrentar o desconhecido. Ocorre a energização deste, sem que ocorra a substituição da mãe. E aos poucos, a criança se desvincula desse objeto, e passa a se reconhecer como EU.

Até o momento muito se falou sobre o afeto propiciado pela mãe à criança. Mas cabe levar em consideração que tanto a falta como o excesso de afeto podem influenciar o processo de aprendizagem, já que a maturidade afetivo-emocional da criança pode definir o caminho do desenvolvimento cognitivo.

De acordo com ARANTES (2002, p. 159) o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos. Para que isso ocorra o mais natural possível, se faz necessário balancear o clima de segurança tanto em casa como na escola.

O primeiro professor tem enorme responsabilidade sobre a adaptação da criança ao novo ambiente, sendo assim ele não pode estar alheia à vida do aluno, precisa conhecer a família, a rotina que tinha antes de ingressar na escola, para dessa forma entender melhor as barreiras da criança frente ao novo ambiente e a aprendizagem.

É importante também que o professor propicie condições estimuladoras para que a criança tenha prazer em permanecer no ambiente escolar, por outro lado é necessário que esteja preparado para atender casos de crianças com problemas emocionais oriundos de relações familiares. Conforme SOUZA (2002), a relação entre professor e aluno deve ser mais próxima possível, pautada em partilha de sentimentos e respeito mútuo das diferentes ideias.

> Sendo assim, a escola enquanto construtora de diferentes relações deve propiciar melhores condições de aprendizagem capazes de resgatar a autoestima do aluno e levar em consideração os cinco passos para a preparação emocional. (GOTTMAN 1997 p.23)

Além disso, o professor deve ter muita atenção e sensibilidade para avaliar em seu dia a dia escolar atitudes que comprometem o desenvolvimento cognitivo da criança, como desatenção, falta de concentração, apatia, agressividade, indiferença, entre outros que podem ser indicativos de complicações em fatores emocionais, ou seja, a criança pode ter uma visão negativa de si, demonstrado por comportamento diferente dos colegas. O desenvolvimento intelectual é considerado tendo dois componentes: um cognitivo e outro afetivo que se desenvolvem paralelamente.

> No trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e as alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam “latentes” seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam (ARANTES, 2002, p. 160).

O PAPEL DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

É indispensável que o professor tenha ciência do papel que deverá desenvolver quando inicia o processo de inclusão de um aluno com TEA e consequentemente necessidades educacionais especiais.

Um profissional com as habilidades necessárias tende a oferecer várias oportunidades para os alunos sob suas responsabilidades docentes, tendo em mente como cada criança com TEA processa as informações que recebe e quais são as melhores formas de desenvolver suas habilidades sempre levando em conta à singularidade da criança. É importante modernizar a formação de docentes especialistas em Educação Inclusiva, para que eles sejam capacitados para de trabalhar com diferentes situações e assim possam desenvolver de forma competente as suas funções.

Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas

a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem papel indispensável na observação diagnóstica do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pois trata-se do primeiro lugar de convivência social da criança fora de sua casa, é o local onde a criança apresentará maior dificuldade em adequar-se às regras sociais de convivência pois esse é um ponto de grande dificuldade para um autista.

O aluno com TEA depara-se com uma série de dificuldades ao chegar na escola, esses processos passam a fazer parte do cotidiano da escola de um modo geral, preocupar-se em fortalecer os vínculos e estimular a independência através do desenvolvimento da autoestima da criança mostra-se atuações eficientes para melhorar a adaptação e, assim, diminuir os impactos decorrentes da adaptação escolar.

É importante também adaptar as atividades previstas no currículo para que as atividades possam ser desenvolvidas pelo autista, tendo em vista que essa criança deve fazer parte do contexto das atividades e da rotina da sala de aula. Observa-se que as adequações das atividades curriculares acontecem para tornar possível o acesso às habilidades constantes no currículo regular de ensino.

Para efetivar e estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre escola família promovendo a inclusão de fato, o espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor e que proporcione confiança e vínculo, tanto entre a equipe escolar e a criança quanto com sua família, a fim de promover uma interação de qualidade entre educadores e família a fim de que possam desenvolver uma parceria visando o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno.

Quando a criança está envolvida em seu trabalho, ou faz algo inédito que mereça ser celebrado por toda classe, ela tem seu pregador movido em direção ao arco-íris e se o bom desenvolvimento continuar, ela vai em direção à estrela. Lá ela receberá o reconhecimento pelo seu esforço e todos os colegas de classe e professor, se alegrarão pela conquista da criança.

As crianças precisam sempre ser estimuladas a investigar, descobrir e interagir com as coisas e pessoas ao seu redor. Tais fatores só favorecem a autoestima do aluno que se sente cada vez mais valorizado na escola. O professor a escuta, responde-lhe suas indagações e o faz sentir como parte de todo o processo de aprendizagem.

No entanto, não somente o professor, mas também o espaço físico precisa estar preparado; promovendo essa atmosfera instigante de que o aluno precisa. A sala de aula deve ser o espaço seguro e ao mesmo tempo favorável para que a criança se desenvolva sem entraves.

Outro fator de destaque, é que diferentes atividades favorecem os diferentes tipos de aprendizes que temos em uma sala de aula. Temos que levar em consideração os diferentes estilos de aprendizagem que nossos alunos têm. Tal organização da sala bem como a disposição de atividades que englobem diferentes necessidades, favorece a autoestima dos alunos que não são obrigados a desempenharem as mesmas tarefas se sentem consequentemente bem-sucedidos e realizados

quando trabalham adequadamente naquilo que querem e que se sentem à vontade.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valeria Amorim. **A afetividade no Cenário da Educação**. In: OLIVEIRA,Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.) Psicologia, **Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.159-174.

Autismo e inclusão escolar: **Os desafios da inclusão do aluno autista**.Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20da%20crian%C3%A7a%20com%20TEA%20deve%20estar%20muito%20al%C3%A9m,desenvolvimento%20de%20uma%20crian%C3%A7a%20autista.%3. Acesso em: 15 de ago. de 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 21 ago. 2022.

DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. Edição 15. São Paulo: Summus, 1992.

Gottman, J. & DeClaire, J. (1997). **Inteligência Emocional e a arte de educar os nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objectiva

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.

MIRANDA, M.J.C. **Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá 2005.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_cidadania_e_intercultura/Trabalho/02_33_56_t877.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e gestão urbanos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Winnicott, D. W (1988). **Human Nature**. New York: Brunner/Mazel.

O LÚDICO COMO AUXÍLIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELISETE VICENTE DA SILVA OLIVEIRA
Graduação em Pedagogia pela faculdade UNISAL (2013); Professora de Educação Infantil na CEMEI Capão Redondo.

RESUMO

Diante das necessidades especiais dos educandos, os docentes desenvolvem recursos, estratégias e materiais para possibilitar o desenvolvimento daquele com base no princípio da equidade. A ludicidade ajuda o educador no desafio de ensinar, e brincar, pois, proporciona o trabalho com diferentes linguagens, o que facilita a significação de conceitos e a criança é capaz de construir seu próprio conhecimento. Durante a brincadeira a criança tem a oportunidade de aprender e se desenvolver, experimentar e interagir com seus colegas e com o professor Este artigo tem como objetivo levantar as bases teóricas que permeiam esse tema e a contribuição dessas práticas para o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. Buscamos mostra o processo de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais no ambiente educacional, tendo como foco a atividade lúdica como um meio que contribuiu para que esse processo acontecesse na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Educação; Inclusão; Necessidades Especiais.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa focaliza a necessidade de mostrar que, tendo em vista o melhor desenvolvimento da criança com necessidades especiais, são de suma importância a interação e as brincadeiras, pois estas estimulam na criança o sentido de que é protagonista de seu próprio desenvolvimento psicossocial. Dessa forma o papel da escola é de encorajar as atividades que envolvam expressão criadora no desenho, na pintura, no ritmo, na música, no teatro e nos trabalhos manuais.

Vamos ao encontro das dificuldades vivenciadas no contexto escolar. Para tanto, parte da prerrogativa de que a maioria dos profissionais da educação desconhece uma forma adequada de trabalhar o aspecto lúdico do ensino, ainda mais considerando esse elemento como recurso didático de estimulação para potencializar e viabilizar o desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais, inseridas, especificamente, na educação infantil.

Portanto, o objetivo é contribuir para a ampliação do conhecimento dos profissionais que trabalham com a inclusão para a melhor utilização dos recursos lúdicos. Dessa forma, auxiliar o profissional concretizar o desenvolvimento integral da criança especial e simultaneamente indicar como se deve estimular o educando no desempenho de tarefas mais complexas através do envol-

vimento e desafios propostos por atividades lúdicas.

O LÚDICO COMO AUXÍLIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial tem vivenciado nessas últimas décadas grandes transformações estando em uma fase de mudanças de paradigmas, inclusive ultrapassando a simples concepção de atendimentos especializados dividido por categorias de excepcionalidade para uma educação voltada à formação integral do indivíduo com vista ao exercício de plena cidadania. Na Idade Média, as pessoas “doentes”, “defeituosas” ou mentalmente afetadas, não podiam ser exterminadas, pois eram criaturas de Deus. Alguns eram “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, material de exposição deixado à própria sorte. Ainda no século XVIII começaram a surgir instituições para abrigar deficientes mentais. Desde o século XVI até os dias de hoje percebemos as mudanças ocorridas no que se refere à deficiência. Começaram a surgir novas ideias referentes à natureza orgânica (causas naturais). Assim, passam também a ser tratados por meio de alquimia, da magia e da astrologia, métodos da então iniciante medicina. Dessa forma, as constantes evoluções do pensamento humano, em relação ao conceito de pessoas com necessidades especiais. Percebe-se assim que a consciência social está caminhando ritmicamente para o cumprimento do lema “uma sociedade mais igualitária”.

No Brasil o atendimento escolar especial aos portadores de deficiências teve seu início de 1854 com a fundação Imperial do Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro. Mais tarde por volta de 1891 a escola passou a ser denominada, Instituto Benjamin Constante em homenagem a um ilustre e atuante ex-professor. Em 1856 criou-se o Instituto Imperial para Surdos e Mudos, é importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos mudos com idade entre 7 e 14 anos.

Em 1932 foi implantada a sociedade Pestalozzi no Brasil, onde foi á primeira instituição voltada para educar pessoas com deficiência mental. Surge no cenário brasileiro, em 1954, o movimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade do Rio de Janeiro. A partir daí as APAES tornaram-se a maior prestadora de serviços da educação e habilitação das pessoas portadoras de deficiências em todo o país.

A Educação Especial foi contemplada inicialmente no texto da lei 4.024/61 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional e estabeleceu, em seu artigo 88, que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. No ano de 1971, o MEC criou um grupo-tarefa para tratar da problemática da educação especial, produzindo uma proposta de criação de um órgão autônomo para discutir o assunto. Posteriormente, a visão de necessidade no tecnicismo para trato da deficiência num contexto maior aconteceu com a lei Nº 5.692/71.

A instituição da nova lei da LDB 9.394/96 art. 58, passou-se a entender por Educação Especial, a modalidade da educação escolar, aferida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos portadores de necessidades especiais. Na rede pública, todos com diferenças individuais têm acesso e direito garantido de forma que possam se assemelhar cada vez mais aos demais cidadãos inseridos no contexto social.

O movimento pela inclusão se constitui uma postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação e na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma filosofia de educação de qualidade para todos. Na busca deste pressuposto é essencial o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade nos espaços educacionais, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e a formação de redes de apoio à inclusão.

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionalmente planejadas implementadas e avaliadas. A concepção que orienta as principais opiniões acerca da educação inclusiva é de que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que conjuga a ideia de políticas educacionais e políticas sociais amplas que garantam os direitos da população. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares.

Assim, é necessário considerar a implantação de propostas com vistas à gestão, à formação de professores, às metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos.

A inclusão amedronta alguns educadores, que passam a se sentirem ameaçados. É difícil para o educador receber um aluno com necessidades educativas especiais pela primeira vez. Geralmente inúmeros educadores entendem que ensino integrado seja equivalente a ensino inclusivo, porém, observamos que no ensino integrado a criança tem de se adaptar à escola, às suas vivências, isto é, ela tem de se transformar, conseguir conviver com o novo ambiente institucional, já no ensino inclusivo a escola é que se adapta ao aluno de acordo com as suas necessidades para que se possa atendê-lo da melhor forma possível, sendo ele a prioridade de maneira que supere e se aprimore cada vez mais em seu desenvolvimento.

A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer que a escola se torne aberta às diferenças e competente para o trabalho com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. Por isso todas as crianças que estão nas escolas especiais têm o direito constitucional de ingressar no sistema regular, em turmas condizentes com sua idade.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia mediante a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades,

tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Atenta à diversidade inerente à espécie humana e busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

Porém, sabe-se que o ensino inclusivo é uma tarefa árdua, pois existem inúmeros empecilhos que tem de ser superados aos poucos, através de novas experiências, atitudes, conceitos e acima de tudo investimento, onde demanda tempo, porque a educação no Brasil tem ainda muito que crescer.

A inclusão das crianças começa com a capacitação dos educadores e funcionários e com a sensibilização da sociedade, com ênfase no diálogo com os pais tanto de crianças portadoras de necessidades especiais quanto de crianças não portadoras.

Os educadores poderão facilitar o desenvolvimento dos seus educandos trabalhando deforma planejada, organizando atividades e situações de estimulo a aprendizagem. O ser humano é um ser aberto a mudanças, pode modificar- se por meio da educação e assim adquirir novas possibilidades.

As escolas, bem como os professores do futuro, não serão iguais aos atuais. A emergência de mudança no mundo nos leva a tal conclusão. As escolas deverão estabelecer novos perfis, transformando muitas de suas ideias e aprendendo a viver com as incertezas que a realidade lhes impõe. Sabe-se que uma das grandes incertezas vivenciadas pela escola atualmente é a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais junto às classes ditas “normais”. São grandes as dúvidas e receios por parte dos profissionais em educação. Percebe-se a enorme confusão até mesmo na conceituação e diferenciação de termos como necessidade educativa especial, necessidade especial e dificuldade de aprendizagem. A palavra inclusão é muito falada, mas pouco compreendida. As diferentes formas de desenvolvimento do processo inclusivo ainda são fatores desconhecidos pela maioria dos professores que tentam trabalhar da melhor maneira possível, mas totalmente desamparados em termos de referências não só dentro da escola como também fora dela.

Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida.

A ludicidade é um instrumento pedagógico essencial, sendo utilizado como meio de interação ou como forma de despertar na criança o interesse pela leitura e escrita, possibilitando a formação do autoconceito positivo, havendo assim um desenvolvimento integral do educando. Portanto, brincar é uma necessidade básica que ajuda no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social.

As atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e em especial da vida das crianças, desde o início da humanidade. A ludicidade no processo inclusivo é um assunto ainda recente, mas que tem conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade. Evidente que antes do educador organizar e planejar as atividades, é importante observar o nível de desenvolvimento

intelectual dos educandos, a sua maneira de aprender, onde possa estimular seus interesses, de acordo com suas capacidades. A partir daí o professor deverá planejar e selecionar o tipo de atividades lúdicas adequado, conforme as necessidades da criança para que supere seus desafios e se mantenha motivada e valorizada na atividade, abrindo-lhe caminhos para que o processo de mediação pedagógica se concretize.

As atividades lúdicas devem ser intervindas pelo educador sempre que necessário de maneira seja esclarecido às dúvidas e que estimule a busca de soluções, onde a cooperação prevaleça. Portanto, a ludicidade deve estar presente constantemente nas práticas pedagógicas dos educadores, pois a mesma é muito importante e essencial para desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, como também das demais crianças.

As atividades lúdicas se dividem em três dimensões: jogos, brinquedos e brincadeiras. Sendo assim, deve-se considerar e identificar em quais espaços essas atividades devem acontecer. Normalmente tem-se a ideia de que um espaço lúdico seja estádio, ginásio, praça, parque, jardim e outros. Quando na verdade, não há a necessidade da existência de espaços lúdicos, pois as atividades lúdicas podem acontecer em qualquer ambiente. Para que a criança com necessidades educativas especiais possa brincar e se socializar com as demais, ela necessitará de um espaço adequado que pode ser variado de acordo com a sua idade. Portanto, o espaço mais adequado para toda criança poder brincar deverá ser em locais amplos e sem objetos que possam atrapalhar. Em outros momentos se fará necessário um espaço menor e com objetos que se farão necessário, pois estes estimularão o desenvolvimento da criança em diferentes situações em que ela estará interagindo com o meio que o cerca. Portanto, é imprescindível que os espaços que a criança tenha para brincar sejam sempre os mais variados possíveis.

Brincar, para a criança, é coisa muito séria. Toda criança deveria poder brincar, pois a brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participar de atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos. O lúdico é um dos elementos do processo de aprendizagem, e constitui em uma ferramenta de grande importância porque torna belo e prazeroso o ato de aprender, devendo ser uma constante no cotidiano da sala de aula, podendo contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. O trabalho com jogos viabiliza condições para que a criança se conheça, se descubra seus valores, costumes, ideias e papéis, conquistando espaços e vitórias, de forma a vencer desafios como a exclusão social, o isolamento, a inferioridade, a insegurança e o medo em se expressar.

A brincadeira é uma atividade muito importante para a vida da criança especial, mas esta atividade não deve servir como uma atividade simplesmente distrativa, muito pelo contrário a brincadeira é uma necessidade do indivíduo sendo um fator determinante para o seu desenvolvimento integral (físico, mental e emocional) que contribuirá muito para a formação de sua personalidade e de sua identidade, por ser o brincar um momento livre e espontâneo.

Para a criança com deficiência é fundamental que se proponha atividades diversificadas e diferenciadas, que abordem questões voltadas ao desenvolvimento da autonomia e do raciocínio para que passem a ser sujeitos ativos e não mais “objetos passivos” de uma sociedade segregada.

O brincar para a criança com deficiência é um obstáculo a mais a ser transposto, pois esta precisa enfrentar seus medos, anseios e frustrações para adquirir uma nova postura mais segura, mais autônoma e mais participativa, para que consiga explorar suas habilidades e competências.

Quando a criança brinca encontra respostas para algumas perguntas e experimenta momentos de interação com outras pessoas, isso é essencial para o desenvolvimento humano. Portanto, cabe aos educadores prestarem muita atenção quando a criança estiver brincando livremente e se o mesmo perceber o interesse da criança por esse tipo de brincadeira deverá então intervir procurando induzi-la a se interessar por outra brincadeira para que assim contribua para o seu desenvolvimento levando a criança a crescer intelectual, social e emocionalmente tornando-se pessoas mais inteligentes, competentes, criativas e felizes, que é o mais importante.

O brinquedo apresenta-se como um suporte para a brincadeira. E acaba se tornando um incentivo para que um adulto, que um dia também foi criança e fez uso dos seus brinquedos para brincar e se divertir, possa realizar uma reflexão sobre a infância e comparar com a criança existente hoje.

Sem o brinquedo fica um pouco mais difícil e complicado para a criança criar brincadeiras e simulação de situações que os levem a brincar. O brinquedo é um objeto em que a criança se apropria e realiza algo primordial para si mesma como uma oportunidade de divertimento.

Evidencia-se que para a criança não importa a origem do brinquedo, mas sim a alegria e o prazer que lhe proporcionará, podendo ser um bem simples e produzido por ela mesma com sucata, funcionará tão bem quanto os demais com um suporte para brincar. O valor de um brinquedo para uma criança poderá ser medido pela intensidade de desafios que ele representará para ela.

Os brinquedos devem ser objetos fortes, para que não venham a desapontar as crianças e desestimulá-las ao se quebrar quando ainda começar a brincar. Sendo um brinquedo frágil, além do constrangimento e do desapontamento, poderá ser perigoso e abalar a segurança da criança e lhe constranger acabando com o interesse e a vontade de conhecer e experimentar. Quando se trata de uma criança muito tímida que já tem um medo de causar estragos e se deparar com situações constrangedoras

Em se tratando de crianças com necessidades educativa especiais, por apresentarem algumas características especificas, como dificuldades de expressão oral ou motora, é preciso que ele seja estimulada a brincar, com o acompanhamento de um adulto para incentiva- lá. E isto tem que se fazer de maneira com que respeite, as suas necessidades e seu desenvolvimento.

Para chamar a atenção vale tudo móbiles iluminados, chocalhos, sons, texturas e muito mais, o importante é que o brinquedo seja percebido. Nos casos de crianças de grandes limitações, o canto, música e leitura de contos, são ideais. Para a brincadeira ficar ainda mais dinâmica vale abusar de máscaras, bonecos e fantasias. Essa dica é ótima para crianças com distúrbios comportamentais. Para o estímulo da percepção visual, lanternas, papéis laminados e purpurina são ótimos artefatos. Para as crianças que sofrem com limitações motoras o ideal é que seu acesso aos diversos ambientes seja facilitado para que assim elas possam explorar tudo ao seu redor.

Caso as limitações da criança sejam de origem auditiva, poderá ser utilizado brincadeiras

corporais como pique esconde, dança e jogos de percussão que permitem que, devido a percepção do som, ampliam a sensibilidade.

A forma como uma criança brinca poderá revelar o que está guardando em seu mundo interior, seus sentimentos retraídos, que a criança acaba expondo sem perceber através da brincadeira e que serve de suporte para uma análise clínica de profissionais especializados na área da psicologia, quando sentir necessidade em suas análises para ajudar a criança em determinados momentos. Os brinquedos vão muito além de distrair e animar os pequenos. Usados da forma adequada eles são uma poderosa arma para encarar possíveis limitações das crianças e alcançar inúmeros progressos em seu desenvolvimento.

A importância dos jogos como prática pedagógica na educação inclusiva evidencia a sua função como estimulador e motivador do processo de aquisição de novos conhecimentos propiciando um ambiente favorável e atrativo para os alunos portadores de necessidades especiais. O jogo é uma atividade lúdica presente durante toda a infância. Atualmente, o jogo é reconhecido como um aliado saudável para o desenvolvimento das crianças. Tanto os pais como a comunidade reconhecem no jogo uma atividade importantíssima para desenvolver a capacidade de aprendizagem da criança, um meio de expressão e maturação no plano físico, cognitivo, psicológico e social.

A reflexão atual sobre a atividade lúdica gira em torno dos jogos e seu papel em cada cultura, a criação de novos brinquedos cada vez mais adaptados às necessidades da criança e no resgate de brincadeiras já existentes, da criação de espaços dedicados ao jogo, assim como o papel participativo que devem assumir os pais e adultos nas atividades lúdicas.

Antes de tudo, o jogo traz consigo uma atitude especial de relacionar-se com a realidade. Esta forma de interagir é condicionada pelas circunstâncias do meio, mas, sobretudo, pelos fatores internos de quem joga e pela atitude que desenvolve ante a realidade. O sujeito que joga realiza a atividade de jogo desde si mesmo, colocando em prática as capacidades próprias que lhe exige o jogo, para alcançar o sucesso.

A criança deve ser motivada através dos jogos, principalmente pelo fato de ser uma prática já realizada por elas antes da inclusão no processo educacional.

O jogo será o elemento desencadeador de toda a transformação social na esfera escolar, porque ao propô-lo o educador mexerá, literalmente, com a estrutura organizacional de cada aluno, ritmo, tempo, pensamento, criação, mas que deve ser respeitado, visto que a escola que oferece um modelo sadio de aprendizagem é aquela que organiza um espaço para, e a partir dele significar o conhecimento dos alunos sobre sua realidade, respeitando seus processos cognitivos.

Os jogos a serem utilizados como um recurso pedagógico pode ser industrializado ou confeccionado pelo próprio educador, que deverá levar em consideração o estágio de desenvolvimento em que a criança encontra o material a ser utilizado na confecção e, além disso, se ele está adequado. O mais recomendado por sua riqueza é aquele confeccionado pelas próprias crianças, pois em sua confecção desperta nelas sua capacidade de análise, síntese e planejamento, criatividade e imaginação. Através dos jogos a criança tem a oportunidade de estar construindo a formação de atitudes sociais como respeito, solidariedade, cooperação, responsabilidade, iniciativa e cumpri-

mento de regras.

O jogo, assim como o brinquedo e a brincadeira precisa ser explorados de diversas formas, em várias ocasiões, de acordo com a realidade percebida. Isto significa que um jogo pode ter suas regras modificadas quando necessário, adequando-as a cada necessidade educativa especial, para evitar constrangimento às crianças que, por exemplo, tivessem uma limitação que as impedissem de jogar. Sabe-se que cada indivíduo seja portador ou não de alguma necessidade especial, possui alguma necessidade que se destaca em relação ao outro.

O professor deve proporcionar oportunidades para que o jogo, o brinquedo e o brincar aconteçam de um modo educativo, em espaço físico agradável e materiais pedagógicos apropriados que possibilitem convívios enriquecedores e prazerosos.

A ludicidade deve estar presente nas aulas do professor sempre que indicarem que serão eficientes, contribuindo com isso, para a assimilação dos conteúdos e no desenvolvimento integral do educando. Muitas atividades lúdicas auxiliam a criança a abstrair e formar conceitos que não conseguiria por outros métodos de aprendizagem. As atividades lúdicas devem ser intervindas pelo educador sempre que necessário de maneira seja esclarecido às dúvidas e que estimule a busca de soluções, onde a cooperação prevaleça.

Ensinar o educando a partir do lúdico permite que ele experimente inúmeras possibilidades e caminhos, pois quando gostamos do que realizamos, aprendemos muito melhor.

Portanto, a ludicidade deve estar presente constantemente nas práticas pedagógicas dos educadores, pois a mesma é muito importante e essencial para desenvolvimento do educando com necessidades educativas especiais, como também das demais crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a importância do lúdico na aprendizagem, irá contribuir no processo de formação do educando especial, pois brincar favorece a auto estima, a interação com os colegas e sobre tudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações de aprendizagem que desafiam seus conhecimentos estabelecidos, fazendo destes elementos novos esquemas de cognição.

No ato de brincar ou jogar, ocorre um processo de troca, partilha, confronto, propiciando conquistas individuais e coletivas, portanto, o brincar também é fonte de conhecimento. Por meio das brincadeiras, o professor pode estimular habilidades nas crianças, determinando para o aluno qual o objetivo do jogo, as regras e o tempo. O lúdico aplicado a prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

Assim, deve-se propiciar e estimular a criança especial através de jogos brinquedos e brincadeiras considerando seu desenvolvimento integral contemplando, portanto, os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e mentais do indivíduo. Os aspectos supracitados são fundamentais para que tenham uma boa formação da personalidade e da identidade da criança até mesmo para que

instigue ainda mais suas capacidades. Com isso as atividades lúdicas acabam perdendo o seu real sentido, pois não obtêm o efeito esperado e passam a ser encaradas como mera distração ou passatempo, principalmente no final das aulas. No entanto é necessário que não só os professores, mas também todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o ambiente educativo comecem a repensar suas práticas, inserindo o lúdico como recurso didático, pois este não é suficientemente trabalhado.

Em uma relação lógica e compreensiva do assunto abordado, é possível perceber claramente como as atividades com perfil lúdico têm maior eficiência no desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito ao tempo e espaço de cada um no que tange sua participação nas atividades desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **A criança o brinquedo a educação.** 3. Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984. p.45

GIL, João. P. A. SCHEEREN, C. LEMOS, Hellen. D. D. FERREIRA, Simone. M. **O significado do jogo e do brinquedo no processo inclusivo: conhecendo novas metodologias no cotidiano escolar.** Disponível em: < http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/osignificadodojogo.htm> Acesso em: 05 ago.2022.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI No . 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

MACHADO, Edileine. V. **Missão: buscar alternativas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiências**. Disponível em: < http://www.unicid.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?-sid=3686> acesso em:05 ago.2022

MANTOAN. Maria. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras.** Disponível em: < http://www.educacaoonline.pro.br/ > acesso em: 05 de ago. 2022.

MAZZOTA, José. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar/INL, 1975.

AS BRINCADEIRAS E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ERIKA DE HOLANDA LIMEIRA
Graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade Paulista - UNIP (2008); Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2016); Pós-graduada em Práticas em Alfabetização e Letramento pela HSM (2015); Pós-graduada em Educação Infantil pela HSM (2015) Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras estão sempre presentes no dia-a-dia das crianças, são atividades realizadas nas escolas, creches, na casa das crianças, que acontecem onde quer que elas estejam, basta alguns recursos e materiais e também usar a criatividade, que possibilitará a criança a imersão ao mundo da imaginação. Jogos e brincadeiras satisfazem a criança, seus interesses, necessidades e desejos, e é uma forma de descobrir o mundo que a cerca. Nosso objetivo neste artigo é compreender o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo e de forma lúdica, envolvê-los no mundo da imaginação por meio do brincar. Usaremos pesquisas bibliográficas, sites da internet e documentos publicados para concluir nossa análise.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras; Lúdico; Interação; Imaginação.

INTRODUÇÃO

Estamos na década em que as brincadeiras foram substituídas pelas tecnologias, as crianças já desde muito pequenas dominam essas novas ferramentas e com as muitas mudanças pela qual estamos passando, precisamos nos atentar que a atualidade exige não somente das crianças, mas da população de uma maneira geral, tenhamos o domínio das novas tecnologias.

Como educadores temos o compromisso com a nova geração e a atualização se faz necessária, então necessitamos mediar a construção do conhecimento, de forma a valorizar e resgatar traços culturais, que com o passar do tempo estão se perdendo, como por exemplo, as brincadeiras que acabaram sendo deixadas de lado. Brincadeiras que nós e nossos pais e avós brincaram, e que foram muito importantes para o nosso desenvolvimento.

Trazer esse resgate cultural é nossa responsabilidade enquanto educadores, pois esses valores são tão importantes para construção da história, enquanto sujeitos ativos na vida social. Devemos resgatar a importância das brincadeiras para crianças, oportunizar as brincadeiras individuais, em grupos, em trios, em locais diferentes, com diferentes organizações no espaço e no tempo.

O papel do professor deve ser conscientizar os pais e as crianças da importância dos jogos e brincadeiras valorizadas culturalmente e propiciar atividades apropriadas para cada etapa da

vida. Criança tem que ser criança, brincar e se divertir para tornar-se um adulto maduro e seguro, características peculiares nos dias de hoje.

Pretendemos com este artigo refletir sobre o conceito de brincar, resgatar o papel das brincadeiras populares e tradicionais, e trazer a discussão de qual o papel da escola frente ao brincar.

O QUE É BRINCAR?

O ato de brincar surgiu desde que a humanidade existe e é retratado em diversas pinturas como, por exemplo: “A infância” ou “Crianças Brincando” de Cândido Portinari, “La Vierge” de Leonardo da Vinci e “A virgem e o menino com São João Batista” de Sandro Botticelli.

Para as crianças, brincar é vivenciar, ou seja, elas brincam porque são ativas e necessitam estar em interação consigo e como outro o tempo todo, e quando estão mais quietas e sem interação, podem estar doentes ou apresentar algum sinal de alerta. Então brincar deve ser algo prazeroso, divertido e constante.

É interessante ressaltar que, por meio das brincadeiras, as crianças resolvem impasses e soluções. Para Rego (2008) a criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de satisfazer seus desejos não realizáveis.

Ainda segundo Rego (2008), toda a situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. Por exemplo, ao brincar de “lojinha” e desempenhar o papel de vendedora ou de clientes no contexto real. O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra, no “brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Existem várias definições sobre o enfoque teórico do brincar, pelo ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junta na ação humana, tanto quanto na razão. Já pelo ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando as crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive. Do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento. No ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo, está entrando na busca do eu. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com imagens e signos fazendo o uso do próprio potencial. Enfim, pelo ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa que facilita a criança a aprender.

A partir do que foi mencionado sobre o brincar nos mais diferentes enfoques, podemos perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Podemos afirmar, realmente, que “brincar é viver”, pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo.

Segundo Vygotsky (1984), o lúdico é o conjunto de jogos e brincadeiras com o objetivo de ensinar e aprender. A criança por meio da brincadeira reproduz o que vê ou vive, internaliza e constitui o próprio pensamento. O lúdico tem um relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. A brincadeira cria para as crianças uma 'zona de desenvolvimento proximal' que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente de um problema, e o nível atual de desenvolvimento de um potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

RESGATANDO AS BRINCADEIRAS POPULARES

Os primeiros registros que se têm da brincadeira estão no livro chinês Wuzazu, escrito durante a Dinastia Han, entre os anos 206 a.C e 220 d.C. No século 17, o jogo com os elementos que conhecemos hoje já era popular na China e no Japão, e no século 20 já havia se espalhado pelo mundo.

Algumas brincadeiras são tão antigas que há registros delas na idade média. Entre elas podemos citar a cabra-cega. Essa brincadeira é bem simples e precisa apenas de um pedaço de pano, e reunir a turma: a cabra-cega da rodada deve ser vendada e tentar encontrar os companheiros de brincadeira; ao trombar em alguém, deve adivinhar quem é a pessoa. Se acertar, esta passa a ser a cabra-cega

Até os anos 90, nas ruas e nas escolas, era comum observarmos as crianças brincando com esse tipo de brincadeira, hoje quase não vemos as crianças interagirem e socializarem por meio das brincadeiras, isso porque as brincadeiras tecnológicas ocuparam o lugar de outros tipos de brincadeiras infantis popularmente conhecidas. Não estamos aqui privilegiando uma, em detrimento de outras, mas propondo a agregação do novo e tecnológico com as brincadeiras tradicionais e entendendo que a tecnologia é a novidade deste século, e quem não estiver inserido, poderá ficar excluído da vida em sociedade. Defendemos o resgate das brincadeiras populares, sem o abandono das tecnológicas, cada uma tem seu objetivo no processo de ensino aprendizagem de acordo com a sua especificidade e poderá promover o desenvolvimento significativo das crianças.

As brincadeiras e os jogos favorecem um ambiente especial para a aprendizagem das crianças, pois possuem o poder de gerar o interesse e prazer, estimulam a concentração, a atenção, a afetividade, o engajamento, a imaginação e as habilidades psicomotoras.

Quando o jogo tem uma intenção, quando ele é significativo para a aprendizagem, faz com que as crianças aprendam a pensar e estimular sua inteligência.

As brincadeiras e os jogos são práticas sociais que ajudam a criança a desenvolver habilidades socioemocionais que serão utilizadas durante toda a vida. Brincadeiras e jogos propiciam autoconhecimento, entendimento de sua individualidade dentro do grupo em que está inserida, resiliência e respeito mútuo.

Os jogos eletrônicos podem ser bons aliados no desenvolvimento cognitivo e motor das

crianças, no processamento de ideias, na tomada de decisões. Todavia, precisam ser utilizados com limites, regras e horários pré-estabelecidos em um combinado consensual, visto que crianças que ficam muito tempo envolvidas em jogos eletrônicos podem apresentar sedentarismo, lesões, escapismo social e comprometimento no desempenho escolar, debilitando sua saúde física e psicológica ao longo do seu desenvolvimento.

O PAPEL DO PROFESSOR NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA

O professor deve explorar a criatividade das crianças e propiciar momentos de prazer através do lúdico para que todos aprendam brincando, as brincadeiras devem ser dirigidas e com finalidades, adquirindo conhecimentos como: Memorização, imaginação, noção de espaço, percepção e a atenção. Quando o professor atua diretamente com a Educação Infantil, deve ter uma postura observadora e compreender que a natureza da criança é enigmática, e para que isso ocorra, será necessário estar atualizado e a frente do seu tempo.

Segundo César Coll e Isabel Solé (2012), aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de compreendê-lo. Dessa forma, não só mudamos o que já possuímos, mas também esclarece o novo de um jeito particular, agregando-o a nós.

A formação inicial do professor não vem oferecendo subsídios ou respaldo teórico que o leve a compreender qual o lugar ocupado pelo brincar na infância. É importante que este professor tenha consciência ou conhecimento do que significou suas brincadeiras de tempo de criança para sua construção pessoal e até profissional.

Na Educação infantil, a criança deve desenvolver capacidade de atenção, pois elas dispersam com muita facilidade e as brincadeiras ajudam nesse processo, fazendo com que elas se sintam atraídas pela atividade voltada para seu mundo.

O ensino lúdico faz com que os alunos sintam maior prazer em aprender, identificando-se com brincadeiras e jogos, participando ativamente das aulas, e apresentar as linguagens de forma lúdica favorece a possibilidade de absorção de conhecimentos que serão levados e lapidados ao longo da vida. A escola utiliza as vivências das crianças como ponto de partida e dá continuidade, ampliando seu conhecimento. É nesse período que a criança terá a base de sua educação e o aprendizado das diversas linguagens torna-se essencial.

Como afirma Selma Garrido Pimenta (2000), “a experiência docente precisa ser um espaço gerador e produtor de conhecimentos”. Deste modo, a prática docente deve configurar-se num espaço em que o professor, pelos desafios impostos pelo cotidiano de sala de aula, torne-se um especialista do seu fazer, articulando teoria e prática.

É importante o professor saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno e oferecer um espaço que mescle brincadeiras com as aulas cotidianas, num ambiente favorável à

aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

> O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, assegurando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998, p.29).

O brincar, na perspectiva do professor, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), refere-se ao papel do professor de estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças, disponibilizando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos e possibilitando espaço e tempo para brincar.

Conforme disse Carlos Drummond de Andrade (apud FORTUNA, 2000):

> “Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.” (DRUMMOND apud FORTUNA, 2000, p. 1).

As brincadeiras a serem desenvolvidas com crianças precisam estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram, isso possibilita maior eficácia na construção da aprendizagem, uma brincadeira ou um jogo raramente são praticados individualmente, e é nessa troca presente na situação de brincar que se promove o crescimento.

Para conseguir transpor barreiras conceituais e inserir a brincadeira nas aulas, Freud (apud FORTUNA, 2000) sugere ao educador reconciliar-se com a criança que existe dentro de si, “não para ser novamente criança, mas para compreendê-la e, a partir disso, interagir, em uma perspectiva criativa e produtiva, com seus alunos. [...] Não é necessário ‘ser criança’ para usufruir o brincar, pois sua herança – a criatividade- subsiste na vida adulta”.

De acordo com Fortuna (2000):

> “O que permite a superação desses dilemas e viabiliza a atividade lúdica na educação é a redefinição do papel que o adulto, o professor, a escola, a criança e a cultura desempenham”. Concomitante com isso está à formação do professor. (FORTUNA, 2000, p.8).

A formação do professor passa pela vivência de situações lúdicas, pela observação do brincar, pelo entendimento do significado e dos efeitos da brincadeira na criança, por conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem nos seres humanos. Uma boa formação do professor e boas condições de atuação são os facilitadores para que se resgate o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola. Isso não é fácil como muitos imaginam, pois, para conseguir entrar e participar do mundo lúdico da criança é necessário que o educador tenha conhecimentos, prática e vontade de ser parceiro da criança nesse processo.

O professor contemporâneo tem buscado apropriar-se do brincar, inserindo-o no universo escolar. Como um adulto é afetivamente importante para a criança, quando escolhe suas vivências lúdicas abre um espaço potencial de criação. Com isso, o professor instiga a criança à descoberta, à curiosidade, ao desejo de saber. A criança tem no professor um parceiro nessa busca.

Kishimoto (1994) explicita que o jogo educativo tem a vantagem de aliar contentamento e aprendizagem. Ela afirma também que muitos autores, ao tratar dessa temática, tentam conciliar a tarefa de educar com a necessidade irresistível de brincar. Nessa junção surge o jogo educativo,

um meio de instrução, um recurso de ensino para o professor e, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo para a criança que só quer brincar.

Segundo Fortuna (2000):

> "O jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real", o que garante à criança a fuga temporária da realidade. Tudo se transforma em lúdico para o aluno, mas o professor precisa trazer do lúdico a realidade, a verdade subentendida como conhecimento, especialmente o escolar. (FORTUNA, 2000, p.2).

O professor que valoriza o lúdico em sua prática pedagógica valoriza a liberdade de aprender pelo mecanismo mais simples e mais eficiente: a brincadeira. Para atingir esse objetivo ele deve conscientizar-se de que necessita realizar estudos e pesquisas sobre temas relativos à aprendizagem, buscar e testar novas estratégias de ensino que atendam adequadamente à necessidade de formação do aluno.

O PAPEL DA ESCOLA FRENTE ÀS BRINCADEIRAS INFANTIS

Chateau (1987) escreve que a escola deve se apoiar na utilização do jogo e de atividades lúdicas. Portanto, deixa claro que a escola não deve se basear apenas no jogo enquanto diversão, pois isso levaria as crianças a viver em um mundo ilusório. Aborda também, a escola não deve basear-se simplesmente no trabalho, criando um ser formal e técnico. Para ele o ideal é que a escola saiba equilibrar essas duas concepções, para que dessa maneira a criança seja habituada ao esforço, mas também possa se divertir.

Almeida (2000) comenta sobre essa visão:

> Não obstante, é preciso compreender claramente que o trabalho escolar deve ser mais que um jogo e menos que um trabalho (restrito). É um equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão, educação e vida – nas escolas maternais e jardins, será ainda quase um jogo -, um divertimento, um desafio; nas séries mais avançadas, estará próximo do trabalho (produção, elaboração, esforço, busca, descoberta do conhecimento). (ALMEIDA, 2000, p.61).

Friedmann (1996) escreve que a escola tem que trabalhar para que a criança se desenvolva integralmente. Para que isso ocorra à mesma deve dispor de todos os recursos necessários, metodologias diversas e matérias variadas. A autora enxerga a escola como um local de transformação social:

> A escola é um elemento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais e trabalhar com elas no sentido de que sua integração na sociedade seja construtiva (...). A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção de sua autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação. (FRIEDMANN, 1996, p. 54).

Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento

de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”.

> Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 1995, p. 62).

A escola, não é nem o jogo, nem o trabalho real. Não procuremos identificá-la com um nem com outro. O escolar deve ser mais do que uma criança e menos que um adulto. O trabalho escolar deve ser mais do que o jogo e menos do que o trabalho. É uma ponte lançada do jogo ao trabalho. Nas escolas de educação infantil, será ainda quase um jogo, um jogo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar deverá ser o momento mais importante para a criança, é por meio da brincadeira que o ser humano pode desenvolver sua fantasia, imaginação, criatividade, explorar seus sentimentos e também desenvolver sua capacidade de concentração e atenção. Dessa forma, as brincadeiras e os jogos devem ser pensados e preparados para estimular a criança a brincar, convidando-a a explorar, a sentir, a experimentar, a viver!

É no brincar que a criança passa a desenvolver um pensar vivo e criativo, pois, mais do que uma ferramenta, o brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Por meio do brincar, ela pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação. Ao brincar, exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual estão inseridas, interiorizando-as e, ao mesmo tempo, questionando as regras e papéis sociais.

O brincar potencializa o desenvolvimento, já que assim aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e, sobretudo, aprende a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento das linguagens, do pensamento, da concentração e da atenção.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,** Brasília: Parma, 1998.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2.ed. São Paulo:Summus, 1987.

FORTUNA, T. R. **A sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000

(Caderno de Educação Básica, 6)p.146-164. Disponível em https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/ludico-na-educacao?pdf=6402 acesso em 20 de jul. 2022.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito** / Evandro Ghedin, (orgs.) - 4. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. **A concepção construtivista da aprendizagem escolar e do ensino**. In: COLL, C; MARTÍN, E; MAURI, T; MIRAS, M; ONRUBIA, J; SOLÉ, I; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

A ARTE URBANA

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

Este artigo tem como objetivo apresentar de forma simples e clara a evolução da Arte Urbana desde seu surgimento até sua constatação como forma de arte, mostrando suas variações, diferenciações, vertentes e também o seu reconhecimento. Essa evolução deu-se por conta da evolução sociocultural sofrida pela sociedade que por sua vez via aumentar cada vez mais a necessidade de se expressar mesmo que não compreendida, o que em muitos casos fazia com que fossem reprimidos pelo sistema. Desta forma visa compreender a expressão que se refere as manifestações artísticas desenvolvidas no espaço público. Em geral traz uma nova forma de comunicação através de texto, conteúdo e opinião social. A arte urbana, ao integrar seus elementos em locais públicos muito movimentados, tem como objetivo causar um impacto nos espectadores e costuma ter uma mensagem subversiva e anarquista criticando a sociedade com ironia e convidando à luta social, a crítica política ou, simplesmente, à reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: Arte Urbana; Pichação; Pixação; Grafite; Sociedade.

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios, o homem desenvolveu a necessidade de se expressar e a partir das primeiras pinturas rupestres surgem às habilidades artísticas que mais tarde se tornariam escritas, gravuras e com o passar do tempo começaram a se comunicar através dela.

Motivados por sentimentos de rebeldia, muitos passaram a mostrar sua indignação através de inscrições em muros e paredes (o que já ocorria na cidade de Pompéia, durante o Império Romano) que se transformariam em Graffit e Pichação, como conhecemos atualmente.

Este trabalho irá apresentar a Arte Urbana divida em vertentes. São elas: Stickers, Letreiro, Stecil, Bomb, Grapixo, Tag, Graffiti, Pichação e Pixação. São muitos os artistas inclusos no âmbito da Arte Contemporânea que vieram da Arte Urbana e que por sua vez começaram na Pichaçã/ Pixação o que seria ilegal aos olhos da lei.

A paisagem urbana é formada e marcada por essa profusão de informações visuais, a que estamos submetidos diariamente independente de nossa vontade, placas indicativas de trânsito,

letreiros luminosos, cartazes, pôsteres, faixas, monumentos, propagandas em outdoors, fachadas de lojas e diferentes formas de anúncios disputam a atenção de qualquer habitante de uma grande cidade.

Em geral, são anúncios de particulares com o objetivo de divulgar produtos, eventos, serviços e estabelecimentos comerciais com um claro propósito publicitário, fazendo com que os espaços das cidades sirvam cada vez mais aos interesses privados, operados segundo a lógica do mercado. Ou então, são informações de órgãos públicos com o intuito de organizar, controlar e gerir a vida pública, aproveitando-se da grande audiência que o meio urbano garante com seu intenso fluxo de pessoas.

Completando esta paisagem confusa e caótica dos grandes centros urbanos, chama a atenção a existência de alguns elementos visuais que não seguem esta lógica de mercado nem do poder oficial, e que por isso, aparentemente não deveriam estar ali. Pichações, pinturas e instalações artísticas passam a intervir e a disputar os espaços públicos e o mobiliário urbano com peças publicitárias e informações institucionais, subvertendo a lógica de mercantilização da cidade como espaço privilegiado para a exploração publicitária e questionando quem tem ou não direito de interferir, se apropriar e fazer parte deste cenário.

Hoje em dia é muito difícil imaginar uma grande cidade sem a presença de pichações e grafites em seus muros e sem a existência de intervenções não autorizadas em sua paisagem. Por mais que o poder público tente inibi-las e trabalhe para a sua extinção, é impossível manter o controle sobre todo o território urbano de modo a preservá-lo da forma que mais atenda aos seus interesses. É justamente sobre este tipo de ação, chamada aqui de “intervenção urbana”, que o este trabalho irá tratar

Compreendendo o contexto de onde surge a intervenção urbana, localizada justamente como resultado desta tensão entre a cultura hegemônica e as culturas populares, passaremos a uma análise mais aprofundada sobre o que é a intervenção urbana, procurando apresentar alguns elementos que a definem e apresentando sua diversidade de formas e estilos e seu potencial discursivo.

PROBLEMA

Refletindo sobre a conexão que surge entre indivíduo–indivíduo e indivíduo–espaço flagrada em ações, intenções e na sensibilidade do objeto artístico faz-se um questionamento sobre a presença artística no espaço urbano, trazendo à tona estudos que mostram a arte urbana como uma prática individual originada nos tempos pré-históricos que se apresenta em um ambiente coletivo e atual. Assim, independentemente de os atos serem conscientes ou não, originam-se aí relações que são baseadas em trocas e que interferem nos sentidos pessoais e coletivos, gerando novos resultados de percepções sobre os assuntos postos em questão – aqui, a mulher e a produção artística na rua.

OBJETIVO

O presente estudo visa refletir sobre a importância das mudanças que ocorreram na arte a partir de questões relacionadas ao lugar, local e espaço urbano e, em um segundo momento, apresentamos aspectos sociais e culturais presentes em ações empreendidas pelos artistas grafiteiros, gerando novas problematizações no campo da arte contemporânea.

JUSTIFICATIVA

Este artigo trata de intervenções artísticas realizadas em espaços urbanos que romperam com espaços convencionais de arte, gerando mudanças em relação às concepções de local, lugar e espaço. Discute a arte do grafite, cujas imagens e grafismos alteram a paisagem de grandes cidades e sua inserção em espaços de instituições culturais.

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 publica da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO

Desde a época das cavernas, o homem sentia a necessidade de expressar e uma das formas eram as inscrições em cavernas que representavam cenas daquele cotidiano. Eram realizados desenhos como caçadas, batalhas, objetos utilizados por eles entre outros. Diante desta necessidade, surgiu o interesse do ser humano em se comunicar, ou seja, surgiu a pichação.

Talvez as inscrições mais antigas já consideradas como Pichação sejam as da cidade de Pompéia, antiga cidade do Império Romano que em 79 d.c. foi totalmente devastada pela erupção do vulcão Vesúvio. A cidade esteve oculta então por mais de 1600 anos até ser descoberta por acaso.

A escavação naquele local formou um imenso sitio arqueológico onde observamos nitidamente como era a vida na Roma antiga e essa observação nos possibilitou ver até mesmo as inscrições que eram feitas nas paredes. Podíamos encontrar ofícios profissionais como alfaiate, professor etc, talvez profissões dos homens que habitavam aquelas casas e esses muros, assim como hoje encontramos inscrições que seriam anúncios, recados, insultos ao poder, sátiras ao sistema político e declarações de amor.

Em 1968, operários na França fazem uma greve revoltados com a estruturação da sociedade imposta pelo sistema e nos muros começaram a surgir exemplo do que hoje seria Arte Urbana

como forma de protesto. Essa Pichação tinha com intuito, assim como em Pompéia, expor aquilo que os cidadãos sentiam naquele momento e já utilizavam a tinta em spray para fazer as escritas pelo seu fácil manuseio.

No mesmo período, o Brasil enfrentava a repressão da Ditadura Militar e um movimento parecido ocorria por aqui. Indivíduos usavam a Pichação para atacar o Regime Político e dizer que lutavam por uma Democracia. Em 1970, porto-riquenhos e negros influenciados pela cultura Hip-Hop que surgia nos Estados Unidos criam o que seria o Graffiti que além de possuir o mesmo caráter de repressão da Pichação servia para marcar territórios das gangues. Os Americanos utilizavam símbolos nesse movimento, o que se assemelha muito com a Pichação atual de São Paulo.

Com a evolução Sociocultural, veio à evolução da Arte Urbana que não mais se limitava ao Graffiti e Pichação, hoje temos inúmeras vertentes que podem ser inclusas no âmbito da Arte Urbana, a mesma não é mais vista como vandalismo realizado por pessoas desconhecidas. São vários os artistas que se consagraram por da Arte Urbana. Os artistas citados no decorrer do presente trabalho são cada vez mais respeitados e admirados tanto nas ruas, quanto em grandes galerias.

STICKERS

Forma de expressão urbana que se vale pela colagem de adesivos em ponto da cidade tais como postes, placas de transito, lixeiras, pontos de ônibus. Os Stickers geralmente são feitos por mascaras de spray sendo mais fácil e fiel a sua reprodução, de forma artesanal onde o artista desenha a mão livre sobre adesivo ou etiqueta, quando aplica a cola no papel onde foi feito o desenho e também por processos de impressão (tais como serigrafia ou impressão digital) que neste caso requer um pouco mais de investimento e habilidade do artista, uma vez que seja necessário arcar com o custo da impressão e a utilização de softwares gráficos para a manipulação das imagens. Stickers são considerados como uma manifestação temporária pela fragilidade dos materiais usados para sua concepção. Por ser de fácil manuseio e transporte os Stickers espalham rapidamente multiplicando-se pelas ruas já que é só colar o adesivo no “pico” escolhido.

LETREIRO

Letreiro talvez seja um tipo de manifestação urbana menos descriminalizada já que muitas vezes o próprio dono do estabelecimento o faz ou contrata alguém com um pouco mais de habilidade para fazer. Os letreiros são feitos na maioria das vezes de forma precária e rudimentar sem um apelo visual agradável já que sua intenção é apenas passar um recado ao observador que por ali passar.

STENCIL

Técnica onde o artista utiliza-se de uma matriz de impressão onde o desenho é gravado através de cortes sobre uma base rígida (papelão, madeira, plástico etc.). Essa matriz é fixada no “pico” e recebe uma camada de tinta (spray ou acrílica) deixando assim assinado o desenho gravado nos cortes.

Assim como o Sticker, o Estêncil garante a multiplicação da arte com fidelidade, desde que a matriz esteja em perfeitas condições. O Estêncil pode ser utilizado por si só ou então em Graffitis compondo imagens com texturas, na Pixação e também na fabricação dos Stickers.

BOMB

Técnica de desenho difundida pelos grafiteiros e pixadores. Trata-se de um conjunto de letras (geralmente com o próprio nome do artista ou da grife que pertence) com formas arredondadas com contornos e traços que simulam volume. São feitos de forma rápida por isso a utilização de poucas cores ou até mesmo sem elas só com o contorno. Embora muito parecido com o Graffiti, o Bomb de forma geral, é aplicado de maneira ilegal, o que o aproxima mais da Pixação

GRAPIXO

Trata-se do meio termo entre o Graffiti e Pixação. São letras desenvolvidas por pixadores, porém com a adição de cores, contornos e volume. Esse tipo intervenção geralmente é feita por pixadores juntamente com os grafiteiros em espaços destinados ao Graffiti

TAG

Tag é próprio do artista e de difícil reprodução de terceiros assim como uma assinatura dos cidadãos. Pode ser encontrada ao lado de Graffitis para identificar o artista e marcar o território com aquela marca ou em muros de baixa altura já que também pode ser feita de forma rápida.

As Tags podem ser feitas com spray e pinceis atômicos que podem possuir variações de espessura nos traços ou então com giz de cera ou de lousa, esses possuem um traço fino e continuo sem variação e tem sua permanência temporária, devido seu material.

GRAFFITI

Original da sociedade contemporânea e próximo da Pichação, o Graffiti é uma Intervenção Urbana onde seus elementos requerem um pouco mais de complexidade na sua elaboração. Volume, movimento, perspectivas etc. são alguns elementos que podemos encontrar nas obras que por sua vez não são apenas pinturas, mas também colagens, esculturas, uso de suportes diferenciados etc.

Assim como a Pichação/Pixação, o Graffiti também faz criticas sociais e expõem ideologias. Na maioria das vezes (não sempre) são feitos num suporte autorizado e até mesmo com patrocínio, já que pessoas pagam por este “serviço artístico”.

Hoje em dia podemos encontrar Graffitis não só nas ruas, mas também em grandes galerias de arte e exposições e muitos grafiteiros são inseridos no circuito de artes, considerados artistas contemporâneos.

PICHAÇÃO/ PIXAÇÃO

A pichação é uma prática que interfere no espaço, muitas vezes desagradando os que são alvos de comentários, donos de paredes brancas, muros de estabelecimentos etc. A pichação subverte valores, é espontânea, efêmera e gratuita. Prática que tem como sua base as letras e formas diferentes que significam protestos políticos, xingamentos aos que irão ler o que está no muro, protesto de gangues, simples vontade de sujar entre outras inúmeras coisas.

No Brasil, existe uma diferença entre o grafite e a pichação. Ambas tendem a alimentar discussões acerca dos limites da arte, sobre arte livre ou arte-mercadoria, liberdade de expressão. Muitos grafiteiros foram pichadores no passado, e os pichadores não interferem sobre paredes grafitadas. A pichação é considerada vandalismo e crime ambiental, nos termos do artigo 65 da Lei 9.605/98 (Lei dos Crimes Ambientais), que estipula pena de detenção de 3 meses a 1 ano, e multa, para quem pichar, grafitar ou por qualquer meio conspurcar edificação ou monumento urbano.

Para analisarmos a intervenção urbana e seu papel dentro da sociedade atual, é fundamental compreendermos o ambiente e o contexto social onde ela se insere. Para isso, recordaremos alguns conceitos básicos da noção de espaço, onde se desenrola este tipo de manifestação artística.

Milton Santos, reconhecido como um dos principais pensadores a estudar a questão da formação do espaço, da paisagem e do território, dedicou vários anos de sua vida à conceituação do espaço, aperfeiçoando e alterando suas definições para este conceito ao longo de toda a sua produção acadêmica.

Aqui, iremos adotar a concepção de espaço apresentada na obra “A Natureza do Espaço”, considerando que esta é uma de suas últimas obras a apresentar este conceito, sendo esta uma definição aceita por muitos estudiosos interessados na geografia urbana, tema diretamente ligado ao objeto de estudo deste trabalho. Àquela altura, Milton Santos já incorpora a idéia de globalização e do avanço técnico e tecnológico da humanidade aos seus estudos, analisando os constantes

impactos e conseqüentes transformações que estes trazem ao espaço.

Nas palavras do próprio autor:

> Ao nosso ver, a questão a colocar é da própria natureza do espaço, formado, de um lado, pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo, e, de outro lado, animado pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade. Paisagem e sociedade são variáveis complementares cuja síntese, sempre por refazer, é dada pelo espaço humano. (SANTOS, 2008, p.106).

Neste sentido, o estabelecimento do modo de produção capitalista, irá influenciar diretamente na forma como o espaço está organizado, que conseqüentemente influenciará na forma como se dão as relações sociais dentro deste mesmo espaço nos dias de hoje, definindo processos econômicos, culturais e políticos que também atuam em sua transformação.

Ainda hoje são difíceis de se mensurar as conseqüências no rápido processo de urbanização do modo de produção capitalista, que continua a constituir-se objeto de estudos de inúmeros teóricos.

Todo o processo de urbanização tem como principal objetivo resolver o problema do capital excedente, que passa a ser reinvestido em obras urbanas, gerando novos excedentes que serão novamente reinvestidos em obras urbanas. Ou seja: processos de urbanização se pautam pela lógica da acumulação e circulação do capital, que precisa estar em constante movimento de aplicação de seus excedentes.

O desenvolvimento da infraestrutura urbana se mostra uma excelente alternativa para este fim. A desindustrialização, o desemprego disseminado e aparentemente “estrutural”, a austeridade fiscal aos níveis tanto nacional quanto local, tudo isso ligado a uma tendência ascendente do neo-conservadorismo e a um apelo muito mais forte (ainda que, frequentemente, mais na teoria do que na prática) à racionalidade do mercado e à privatização, representam o pano de fundo para entender por que tantos governos urbanos, muitas vezes de crenças políticas diversas e dotados de poderes legais e políticos muito diferentes, adotaram todos uma direção muito parecida.

> A maior ênfase na ação local para enfrentar esses males também parece ter algo a ver com a capacidade declinante do Estado-Nação de controlar os fluxos financeiros das empresas multinacionais, de modo que o investimento assume cada vez mais a forma de negociação entre o capital financeiro internacional e os poderes locais (que fazem o possível para maximizar a atratividade do local como chamariz para o desenvolvimento capitalista). (HARVEY, 2005, p. 168).

Por meio de parcerias público-privadas, investe-se no desenvolvimento de infraestrutura urbana que possa atrair novos investimentos e promover construções especulativas. Em geral, recai sobre o ente público os maiores ônus e riscos dessas empreitadas, já que nem sempre existe a garantia de que a melhoria da infraestrutura local irá de fato atrair novos investimentos e permitir a continuidade do ciclo de atração e circulação do capital.

O desenvolvimento urbano é uma nova estratégia do capitalismo para manter-se, superar suas crises cada vez mais freqüentes e profundas e continuar em expansão, buscando novos territórios e ampliando seu alcance. Sob esta perspectiva, podemos entender que mesmo os espaços ditos “públicos” (vias de circulação em geral, praças e espaços abertos) servem ao capital privado, que se beneficia diretamente desses espaços por meio de obras, serviços e valorização do espaço.

Entretanto, o uso instrumental das cidades que visa os interesses capitalistas não para por ai. Além do desenvolvimento urbano, que permite a circulação e o investimento do capital excedente, as cidades oferecem outras formas do capitalismo se desenvolver; seja por meio da mercantilização do espaço, que contribui diretamente para o processo de especulação já descrito anteriormente, ou por meio do estímulo ao consumismo como modo de vida e forma de diferenciação social, criando novos hábitos e a necessidade constante de se disponibilizar novos produtos e transmitir a idéia de que tudo tem seu preço e é passível de ser adquirido.

A oferta de bens e serviços irá ditar grande parte da organização social e espacial das cidades, incluindo aí a presença maciça da publicidade em todo o espaço onde for possível estar presente. Já há bastante tempo percebemos o quanto a propaganda invade a vida cotidiana das grandes cidades. Sem que sejamos consultados, somos atingidos por propagandas em todos os locais. Estão presentes na forma de anúncios publicitários que financiam os veículos de comunicação, nas ruas, nos ônibus, em fachadas, áreas de lazer e em eventos culturais e esportivos.

Dá-nos a sensação definitiva que a cidade não pertence aos cidadãos que a habitam, mas sim às empresas e grandes corporações. A publicidade ostensiva que vemos hoje é a prova mais visível de que o capital se apropriou das cidades e de que as cidades devem servir ao capital. Este processo de urbanização apresenta ainda outras conseqüências que valem a pena serem discutidas dentro deste trabalho, uma vez que estão diretamente ligadas à temática da intervenção urbana.

Além de promover a circulação do excedente de capital, que gera mais excedente para novos investimentos, o desenvolvimento da infra-estrutura urbana cria novas vias de circulação e acesso, redes mais modernas de telecomunicações, sistemas de transporte mais eficientes entre outras transformações que permitem o encurtamento de distâncias, maior facilidade e rapidez na circulação de bens e informações e uma aproximação e integração de grupos sociais, por meio de fluxos migratórios cada vez mais comuns e viáveis, gerando trocas e fazendo surgir novas práticas e costumes ligados ao ambiente urbano.

A adolescência é hoje conceitualizada como o período situado entre a infância e a vida adulta. Inicia-se com os primeiros indícios físicos da maturidade sexual e termina com a realização social da situação de adulto independente. No mundo ocidental, corresponde mais ou menos à época entre os 12 e os 20 anos, contudo existem oscilações deste período etário impostas pelas diferenças entre os sexos, etnias, meios geográficos, condições sócio-económicas e culturais.

Num mesmo meio, encontramos grandes variedades de indivíduo para indivíduo: há puberdades muito precoces e outras muito tardias. Por outro lado uma mesma pessoa em diferentes momentos tem diferentes ritmos de maturação.

A adolescência é também um tempo de transição. Considerada no passado apenas como um breve interlúdio entre a dependência da infância e as responsabilidades da vida adulta atribuída ao jovem.

Pouco depois da maturidade sexual, muitas vezes caracterizada por uma iniciação elaborada, o novo adulto trabalhava, casava e tinha filhos. Hoje é considerado um período em que os jovens, após momentos de maturação diversificados, constroem a sua identidade, os seus pontos de refe-

rência, escolhem o seu caminho profissional e o seu projeto de vida.

Na adolescência, em função do desenvolvimento do pensamento abstrato, o adolescente amplia em sua rede de relacionamentos, no convívio com pessoas diferentes do ambiente familiar. Tais relacionamentos poderão levá-los a conflitos internos, dar abertura às angustias existenciais típicas desta fase de definição da identidade pessoal, dos valores, das ideologias, das crenças religiosas e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo percebe-se a importância em repensar atitudes e formas de lidar com os conteúdos e também de conhecer melhor os aspectos do desenvolvimento para que ocorram situações de aprendizagem e apresentação de conteúdos possíveis de serem compreendidos. Onde o aluno é colocado como centro do processo. o modo como é vivida está diretamente relacionada com a comunidade onde o adolescente está integrado.

Seus conflitos naturais também pode-se constatar que a pratica do lúdico como instrumento pedagógico, os mesmos podem superar suas dificuldades nas interpretações em situações de problemas, alem disso, que através dos jogos consigam externar seus sentimentos, duvidas e ansiedades numa interação social.

Quando aprofundamentos no assunto ‘adolescente” no período formal concreto, e seu relacionamento em família, começamos a entender suas dificuldades em concentrar-se nos estudos, uma vez que trazem para escola preocupações, carência afetiva, medo e demais sentimentos que fazem parte dessa transformação natural da idade.

Por fim a parceria lúdico (jogo de regras) e um estudo sob aspectos emocionais cognitivos e sociais podem resultar em uma estratégia significativa como auxilio psicopedagógico aos aprendentes, uma vez que o jogo seja compreendido como ferramenta ideal de aprendizagem, um estimulador do interesse do aluno, colocando o professor na posição de condutor, estimulador e avaliador de aprendizagem.

Existem várias formas de incentivar a criança a gostar de ler, bem como a criar o hábito de leitura. Ser um bom contador de histórias é uma dessas formas, pois as crianças se encantam com o professor, com a entonação de sua voz, os gestos que faz, as caras e bocas, os risos ou choros, enfim, tudo aquilo que traz emoção para o momento. E mais tarde tentam imitá-lo agindo da mesma forma.

Entretanto, a leitura não deve ser somente para o prazer, mas com o objetivo de promover a capacidade reflexiva e crítica, o que acontece quando o professor abre espaço para discussões após a mesma, dando oportunidade dos alunos darem suas opiniões, elogiando ou não o livro, repensando suas idéias acerca do tema abordado, ou até mesmo mudando o final da história.

O importante é que a escola abra espaço para esse tipo de trabalho e que os professores incentive-os sempre, visando o aumento do vocabulário, a riqueza de idéias, a desinibição, a cons-

tituir uma fala desenvolta e a ficar mais próximos dos acontecimentos sociais.

Ao longo dos tempos foram várias as tentativas para explicar a adolescência, desde as que se fundamentam nas teorias psicanalíticas a outras que realçam as interações que o adolescente estabelece aos vários níveis dando uma perspectiva relacional/desenvolvimental desta etapa da vida humana. Todas nos ajudam a compreender melhor a nossa adolescência e a estar melhor na dos nossos filhos.

REFERÊNCIAS

BEE, Helen. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOSSA, Nádia Aparecida; Oliveira, Vera Barros de. **Avaliação Psicológica do Adolescente**, Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.

CHATEAU, Jean: **O jogo e a criança**- São Paulo- Summus, 1987.

FRIEDMAN, Adriana: **Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil–** São Paulo, Moderna, 1996.

GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar Projetos de Pesquisas** – 4ª Ed. São Paulo, Atças, 2009.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana L. Sicoli; PASSOS, Norimar Christe, **Aprender com Jogos e Situações – Problemas.** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

NEGRINI, Airton- **Aprendizagem e desenvolvimento infantil** V-1- Porto Alegre: Prodil,1994.

NEGRINI, Airton- **Aprendizagem e desenvolvimento infantil** V-2- Porto Alegre: Prodil,1994.

A IMPORTÂNCIA DA INOVAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

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 objetivo do estudo consiste em evidenciar a necessidade de inovação dentro do ambiente escolar, verificando as principais dificuldades encontradas pelos alunos e professores, e quais são os métodos de ensino que se mostram mais eficazes em relação à aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se pela percepção necessária ao inserir novos métodos de ensino na rotina dos professores e dos alunos, mantendo o foco não apenas na quantidade de informações, mas em como multiplicar de diferentes maneiras cada passo de um determinado conteúdo. Como resultado verificou-se que, na percepção dos alunos, os métodos modernos são mais eficazes, pois, através das diferentes formas de ensinar, se tem um maior interesse em aprender. Já na percepção dos professores, o enriquecimento da sua capacidade de ensinar, e ao colocar essa metodologia em prática, o interesse e a participação se torna cada vez mais recorrente e importante numa colaboração mutua e eficiente. Desta forma, concluiu-se que há um grande leque de opções inovadoras, que permitem que a modernização do modelo de ensino atinja cada vez mais jovens, permitindo que a evolução do ensino faça a diferença na formação e criatividade da geração que virá a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação; Metodologia; Formação; Aprendizado; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Os desafios apresentados na educação durante várias décadas mostram a grande necessidade de se incluir com criatividade metodologias inovadoras que possam atingir e transformar diretamente cada indivíduo através de mudanças que transformem os métodos tradicionais utilizados em métodos diversificados e criativos, que sejam aprimorados de maneira a serem inseridos em todos os níveis da sociedade e atingirem cada indivíduo individualmente.

O processo educativo deve ser planejado anualmente, podendo ser modificado sempre que houver a necessidade de atender uma diferente região, pois, esse processo deve ser abrangente o suficiente para abordar diferentes temas, em diferentes localidades com o potencial de atingir cada necessidade diferente de cada indivíduo particularmente, com base em um grande desafio, que é o de tornar o ensino-aprendizagem cada vez mais criativo, diversificado e totalmente eficaz, tendo como objetivo alcançar o máximo de rendimento no dia-a-dia da vida escolar.

Nas últimas décadas a discussão sobre a necessidade de uma nova construção na formação dos profissionais da educação vem se tornando cada vez mais comum, pois, essa formação não deve ser apenas profissionalizante, e sim para se construir novas habilidades e intensificar as mudanças necessárias na sua maneira de ensinar, e assim dominar o seu ambiente de trabalho, sabendo que esse domínio poderá ser alterado em diferentes circunstâncias para atingir cada particularidade de cada trabalho que esse docente irá desenvolver na unidade escolar.

Segundo Veiga (2006), o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com o papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, priorizando e intermediando o acesso do aluno à informação, assim havendo a necessidade de aprimorar constantemente suas técnicas e seus métodos de ensino, acerca de atender às necessidades que vão surgindo. Diante do contexto apresentado, vemos a importância de não se manter uma didática somente de conteúdo, utilizando papel, livro didático, giz e lousa e sendo sempre tradicional, e sim se utilizar de práticas modernas e inovadoras para orientar os alunos de maneira que eles sejam incentivados a pesquisar e buscar informações, sabendo interpretar, argumentar e discutir e assim mostrar as suas ideias, traçando um novo caminho com facilidade de novas descobertas sem que se tenha medo de mostrá-las à sociedade.

A escola tem um papel muito importante na valorização e na inserção de uma metodologia inovadora dentro do ambiente escolar, pois, diante de toda e qualquer mudança há a necessidade de mostrar acolhimento a novas ideias sejam essas ideias de professores ou de alunos, tendo em vista que a gestão escolar deve sempre estar aberta a novidades, e assim, fazer com que a sua escola tenha um diferencial, criando uma identidade na sua região e com isso, gradualmente atingir não apenas os seus

alunos, mas a população que reside ao seu redor seja com uma leitura, um cartaz ou com eventos que possam expor a autonomia dos alunos que ali estudam.

O estudo realizado justifica-se pela importância de mostrar que a prática de métodos diferenciados de estudo faz se pela necessidade de não se manter um ensino engessado durante anos, pois, com a evolução tecnológica, a maneira com que se ensina deve ser modificada, para que se torne interessante e seja compatível para poder competir com todo o acesso que a juventude tem ás informações, e aos conteúdos que são passados em sala. Essa competitividade se tornou inevitável, e a partir daí há várias perguntas que devem ser feitas antes de se planejar uma aula, perguntas como: “os meus alunos já tiveram acesso a esse conteúdo”? ”, e provavelmente a resposta será sim, pois o acesso através da internet é totalmente simples e fácil. E como competir com isso? Essa competição é fácil de ganhar através do lúdico e do diferenciado, mostrando que não se aprende apenas lendo, mas que é muito mais fácil aprender praticando.

DESENVOLVIMENTO

A INOVAÇÃO MUDANDO A FORMA DE APRENDER

Nos dias atuais basta nos aproximarmos por alguns instantes de um adolescente, para perceber o quanto ele se adapta rapidamente com a tecnologia que a ele é apresentada, seja por segundos ou horas, esse envolvimento nos mostra o quanto a sociedade evoluiu tecnologicamente e o quanto se tornou necessário adotar novos métodos que não privilegiam apenas a quantidade de informação e sim, como essa informação é transmitida, o quão interessante ela está se tornando e o quanto dela fará diferença para cada um dos alunos ali presentes.

A inovação é necessária para mudar a forma de ensinar e de aprender, porém há um grande desafio em tornar o aprendizado motivador para os estudantes, principalmente nas escolas públicas, aonde a metodologia do ensino brasileiro esta cada dia mais ultrapassada, pois os alunos têm contato permanente com as tecnologias modernas, o que torna o conteúdo trabalhado em aula cada vez menos interessante, pois, com um clique ele terá acesso a tudo o que está sendo falado pelo seu professor, de uma maneira totalmente diferente, tornando imprescindível a pesquisa e a modernização da metodologia utilizada por todos os professores, atenuando uma motivação que vem do diferente, da união da modernidade com o processo de ensino aprendizagem, respeitando as necessidades dos alunos no que se refere a ritmos desiguais para aprender, e evitando a padronização da educação, pois, utilizar métodos iguais para todos não atingirá diretamente cada um, criando um aprendizado total para aqueles que conseguem se utilizar daquele método e pouco ou nenhum aprendizado para aqueles que possuem dificuldades com aquele método, então se adaptar e não padronizar os métodos utilizados fará com que cada um seja atingido diretamente no seu ritmo, e a partir dai a criação de novos caminhos que maximizem o potencial de aprendizagem do aluno. Quando o ensino permanece padronizado, o rendimento individual não é totalmente aproveitado, e na maioria das vezes o rendimento coletivo não é o ideal, porém em algumas situações ele é totalmente necessário. Uma turma com aproximadamente 30 alunos, torna o trabalho padronizado muito mais simples do que a metodologia diferenciada e inovadora, por que o padrão manterá todos fazendo exatamente o mesmo processo, mas essa atividade não irá atingir igualmente cada um dos 30 alunos. A partir do momento que um dos professores dessa turma mudar a sua metodologia e em uma aula diferenciada trabalhar de maneira que se maximize o ponto de aprendizagem de cada um individualmente aula não será tão simples, mas terá maior atenção de cada aluno individualmente e assim o aproveitamento e rendimento será único para cada um ali presente, inclusive o próprio professor, pois, com o caminho novo que está sendo criado aos poucos, ele também estará absorvendo novos momentos, com novos métodos de aprendizagem.

A capacitação dos docentes é essencial para que a inovação ocorra efetivamente na sala de aula. O saber dos docentes é adquirido e construído em um processo contínuo de aprendizagem, no qual o professor aprende progressivamente, e assim, consequentemente se insere e domina seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2002). Diariamente deve-se trabalhar cada parte da necessi-

dade de engajar os alunos no processo de aprendizagem, levando os a assumir a responsabilidade pelo seu aprender diário; pelo ato de criar e oferecer a eles diferentes oportunidades através de atividades que proporcionem uma aprendizagem ativa, prática e colaborativa, para atender aos diferentes estilos de aprender, e assim reformular toda a relação existente atualmente entre professores, alunos e currículo, visando uma educação que seja a cada dia mais dinâmica através do uso, apropriado, das tecnologias educacionais disponíveis, visando alcançar transformações na educação. Deve-se entender que não bastaria apenas inserir computadores nas salas de aula, o que iria requerer um grande investimento em computadores e, provavelmente teriam pouco efeito sobre o modo como os professores ensinam e os estudantes aprendem. Portanto, é importante antes de realizar mudanças nos métodos de ensino, modificar a maneira como os professores são preparados e diplomados, para que o professor consiga mudar a sala de aula e manter a sua metodologia focada no aluno, as suas funções devem sofrer mudanças, o que permitirá uma ruptura no básico e uma oportunidade para atender as diferentes demandas ao decorrer de sua carreira. Caldeira (1995) ressalta que a importância do saber produzido pela prática cotidiana do professor é resultante de um processo que vem da reflexão realizada coletivamente a partir das "condições materiais e institucionais" da escola, considerando-se a dimensão histórica e social em que é construída a, e ainda a importância de considerar o estudo da prática docente como processo informal, dinâmico, complexo e carregado de valores. Lembrando que a prática diária de um docente vai desde uma leitura básica, até os mais diferentes relacionamentos interpessoais, tanto com seus colegas, como com seus alunos, o que torna comum o diálogo e a reflexão da dimensão das diferentes práticas realizadas em diferentes unidades escolares, levando em conta a realidade da comunidade que está ao redor e frequentando a escola, sendo que na maioria das vezes esse processo é totalmente informal, ou seja, não faz parte das reuniões pedagógicas realizadas pela unidade escolar, essas conversas acontecem em momentos que se faz necessário a construção de algum valor, iniciando a partir dai um processo mais dinâmico, pois, nesses momentos surgem às ideias mais inovadoras, que irá se tornar interdisciplinar e poderá ser multiplicada em diferentes momentos.

As tecnologias estão disponíveis de diversas maneiras, não apenas na sala de informática que a escola possui, ela está presente desde um smartphone que diariamente está nas mãos de grande parte dos nossos alunos, até em um trabalho realizado com vários efeitos diferente basta deixar aquele sistema repetitivo e básico para trás e criar novos caminhos para a produção de conhecimentos que darão oportunidades práticas, modernas e eficientes, utilizando-se de uma nova realidade que favorecerá a formação de um novo indivíduo. Nos dias atuais o mercado de trabalho pede que o conhecimento vá além do saber ler e escrever, as empresas não querem contratar apenas uma mão de-obra básica e barata, mas alguém que forneça um método de trabalho que seja inovador, criativo, significativo, podendo ser multiplicado ao decorrer de seu crescimento e carreira, e isso se inicia naquele momento em que o professor deixa o giz, a lousa e o livro didático e inicia um novo método, permitindo que todos tenham autonomia para criar, demonstrar, diversificar ou apenas participar, seja dentro de uma aula de ciências, com alguns copos plásticos, água, óleo e alguns grãos, ali demonstrando através da observação e da prática os tipos de misturas existentes, ou numa aula de história aonde com matérias recicláveis, roupas velhas e algumas carteiras se cria uma exposição viva dos deuses do Olimpo, que poderá contar uma história, receber visitações,

trabalhar a organização, a empatia e o respeito, ou na aula de informática, o professor ali propõe o aprendizado da robótica, que irá utilizar a tecnologia de diversas maneiras para criar algo inovador, utilizando matérias antigos que não teriam mais utilidade, vários exemplos poderiam ser citados, mas o importante é que cada exemplo mostra uma metodologia diferenciada sendo apresentada dentro da sala de aula e deixando o comum e o repetitivo para trás, De acordo com Veiga (2006) os métodos e metodologias de ensino devem atender a necessidade de aprendizado dos alunos, e suas técnicas devem ser aprimoradas constantemente, o que fará com que os alunos adquiram o seu aprendizado na prática, com uma metodologia diferenciada que irá despertar novos princípios, novas qualidades e principalmente, irá proporcionar novas atitudes, valorizando cada informação, cada momento e cada processo realizado dentro da unidade escolar, e assim, fora desse ambiente a sociedade terá uma nova pessoa, que conseguirá desenvolver a sua criatividade em novos. Momentos e espaços garantindo que a inovação seja desenvolvida e concretizada diariamente de diversas maneiras com diferentes objetivos.

É importante ressaltar que a metodologia moderna faz uso da tecnologia, mas não deve ser limitada apenas ao seu uso, pois, existem diversas maneiras de se inovar, não precisamos de internet, computadores, smartphones, etc. A metodologia moderna está no diferente e no encantador, ela pode ser inserida de diversas maneiras, inclusive sem utilizar nenhum material didático, basta levar a turma para um passeio de campo, dentro da própria escola, e então ensinar física ao ver aquele coleguinha correr no pátio ou na aula de educação física, ou a química ao ver as cozinheiras preparar o alimento, português ao ouvir um diálogo, ou até a soma através da quantidade de portas existentes na escola, não importa qual método será utilizado, mas a maneira que essa inovação será inserida no aprendizado daquela turma, o importante é ser diferente, é conquistar a atenção, e fazer a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como objetivo mostrar a importância da valorização da inserção de novas metodologias dentro das variadas formas de ensino-aprendizagem dos jovens em período escolar, através da inovação percebemos a importância da formação contínua do corpo docente escolar e do trabalho mútuo entre professores e alunos.

A metodologia moderna envolve diversas práticas diferenciadas, e naturalmente com a evolução tecnológica, a forma tradicional de ensino utilizada, principalmente nas escolas públicas brasileiras se tornaram bastante ineficientes, atingindo uma pequena porcentagem dos alunos, e então necessitando de uma grande mudança. Ao decorrer dos anos os professores que estão diariamente em contato com formas de ensino começaram a adaptar diferentes formas de trazer a atenção dos alunos, e assim inovando a cada novo assunto abordado no conteúdo. A partir da percepção desses professores, novos métodos e novos cursos foram surgindo para formar docentes com um currículo mais amplo e aberto a novas abordagens metodológicas.

Hoje, podemos perceber que uma aula em campo ou expositiva gera diversos questionamentos, por que ali os alunos têm contato direto com o que está aprendendo, ali estão usando os

sentidos do seu corpo para ativar a sua imaginação, e então ao participar, ao olhar, tocar, cheirar ou sentir algo consegue guardar na sua memória cada informação passada, e com seu cérebro em total funcionamento, surgem novos questionamentos e novas ideias que poderão gerar novos assuntos e novos planejamentos para as próximas aulas, e esse aluno ao sair da escola, levará essa experiência para sua casa, sua família, amigos e automaticamente estará multiplicando o seu conhecimento, e sem dúvidas ele será um cidadão mais ativo, mais engajado e criativo e com esse incentivo poderá no seu futuro ter oportunidades diferenciadas e crescer profissionalmente.

Com base na experiência profissional docente, foram verificadas as dificuldades encontradas para se manter uma metodologia moderna, entre essas dificuldades está a utilização diária do currículo proposto pelo Estado ou Cidade, que deve ser seguido integralmente em todos os anos. Ensino fundamenta I, ensino fundamental II e ensino médio, porém um grande obstáculo encontrada é a quantidade de alunos em uma única turma, que varia entre 25 e 40 alunos. O Currículo abrange diversos conteúdos que ao se trabalhar podem ser adaptados, porém, o maior questionamento entre os docentes é a falta de material para se trabalhar, isso muitas vezes impede que o professor faça algo diferente com os seus alunos, pois devido a grande quantidade de alunos, um trabalho diferenciado demanda investimento, tanto de tempo, como de imaginação e muito trabalho, porém, uma solução que encontramos para esse problema foi a de utilizar materiais recicláveis, que com um trabalho antecipado pode-se preparar os alunos de modo que, os mesmos conheçam a importância de se reciclar e quais são produtos encontrados na sua rotina que os mesmos poderão recolher e guardar para reutilizar, ou produtos e objetos que já tenha na escola, neste caso utilizando a imaginação podem-se fazer diversas atividades, basta estar emprenhado e ter colaboração. Utilizando o termo colaboração podemos comentar sobre a segunda dificuldade, que é ter uma quantidade elevada de alunos e, uma turma, sabe-se que dentro de uma sala há diversos níveis de aprendizado e ritmos de aprendizagens diferentes, isso na maioria das vezes pode ser um problema, porém as atividades práticas e lúdicas tendem a abranger uma quantidade maior de alunos atentos e que estarão absorvendo o que está sendo trabalhado, diferentemente de uma aula teórica, aonde posteriormente a explicação o professor terá que atender uma quantidade significativa de alunos individualmente de maneiras diferentes, e aí os problemas podem aos poucos surgir, por que além dos alunos que possuem ritmos diferentes de aprendizado têm os alunos com algum tipo de deficiência que estão incluídos na sala. Para esses, na maioria das vezes necessita-se a realização de trabalhos totalmente diferentes, como desenhos e jogos, sendo que em uma aula teórica provavelmente esses alunos quase não conseguirão participar e compreender o que está sendo passado durante a aula, já durante uma atividade lúdica, o professor estará trabalhando com a sala em conjunto, e o próprio professor juntamente com os alunos irão adaptar essa atividade a esses alunos que terão uma participação maior e através dessa participação será totalmente incluído dentro do ambiente da sala de aula e se sentirá mais acolhido tanto pelo professos, pelos seus colegas de sala, como pela escola.

Esse estudo contempla a percepção acerca das técnicas e métodos de ensino aprendizagem a serem trabalhadas de maneira moderna e inovadora para atender uma quantidade significativa de alunos com diferentes ritmos e percepções num mesmo momento, tendo como base experiências conteudistas, experiências práticas e diferenciadas, para então, abordar através de conversas e

aplicações das diversas maneiras de se ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, A. M. S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana**. Cadernos de Pesquisa, v. 95, 1995.

CHISTENSEN, C.; JOHNSON, C.; HORN, M. **Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda à forma de aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador.** Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista brasileira de educação, v. 13, n. 5, 2000, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012. VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.** Papirus Editora, 2006

DESVENDANDO OS JOGOS COOPERATIVOS

FERNANDA DEMITRIO MARTIN
Graduação em Educação Física (2007), FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André.

RESUMO

O presente artigo pretende abordar os benefícios do trabalho com jogos cooperativos na formação dos educandos, contribuindo como ferramenta pedagógica para facilitar a aprendizagem e a socialização dos alunos. Busca-se observar se, enquanto conteúdos atitudinais, os jogos cooperativos, como prática educativa e pedagógica no ambiente escolar, contribuem positivamente na formação dos educandos, auxiliando na constituição de conceitos importantes como solidariedade, respeito mútuo e cooperação entre os pares. Vivemos numa sociedade moderna onde a competição ocupa um papel de destaque, encarada como algo normal e presente em todos os setores da vida social. No ambiente escolar, nos deparamos com situações em que os educandos demonstram dificuldade de negociar entre si, de conviver em harmonia e de atender regras que possam melhorar os relacionamentos, muitas vezes evidenciando atitudes egoístas e a falta de empatia. Para a realização deste estudo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Soler (2002), Brotto (2001) e Martini (2005). Mediante as leituras, foi possível observar que os jogos cooperativos podem se constituir como uma ferramenta pedagógica diversificada, eficaz e atraente, apresentando possibilidades e limitações, permitindo ao professor e aos alunos em conjunto com outras ações, que o desenvolvimento das práticas cooperativas, no ambiente escolar, possa se estender ao convívio social, melhorando a sociabilidade e auxiliando na capacidade de resolução de conflitos ou problemas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Jogos cooperativos; Benefícios.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade moderna onde a competição ocupa um papel de destaque, encarada como algo normal e presente em todos os setores da vida social.

Os Jogos Cooperativos se iniciaram devido à valorização da competição e do individualismo, devido a maioria dos jogos conhecidos valorizar o confronto, consequentemente, diversas vezes a diversão e o prazer são esquecidos, gerando mais perdedores que vencedores.

Segundo Brotto (2001) o intuito dos Jogos Cooperativos é a superação de desafios visando à cooperação e integração, possibilitando a todos os participantes atingirem os mesmos objetivos,

chamados de objetivos comuns.

Essa pesquisa tem como objetivo mostrar a importância dos Jogos Cooperativos enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, e para melhor entendimento dessa, foi realizada uma revisão de literatura na qual os autores defendem a utilização desses jogos para resgatar valores como: respeito, cooperação, compreensão, socialização, participação, entre outros.

Os jogos cooperativos não devem ser o único conteúdo aplicado nas aulas de Educação Física, tampouco extinguir os jogos de caráter competitivo. Ambos devem ser trabalhados de forma correta, complementando-se, para atingir o objetivo estipulado no plano de aula.

DESENVOLVIMENTO

DESVENDANDO OS JOGOS COOPERATIVOS

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS COOPERATIVOS

Segundo Brotto (2001, p.21) muitos dos jogos conhecidos dão valor ao confronto, consequentemente a diversão e o prazer, diversas vezes, são esquecidos, importando quem ganha, o que deixa quem perdeu desmotivado.

O autor afirma que a sociedade encara a competição como algo normal, estando presente em todos os setores da vida social, assim como os jogos de caráter competitivo, que valorizam essa questão.

Para Soler (2005, p. 15) os Jogos Cooperativos consistem em um processo educativo baseado na cooperação e resolução pacífica de conflitos, possuindo um objetivo comum, onde todos participantes têm que se unir para atingi-los.

Os Jogos Cooperativos apresentam como objetivo a superação dos desafios através da cooperação de todos os participantes, o que possibilita atingir objetivos comuns do jogo (o que todos pretendem alcançar).

Utilizando esse tipo de jogo é possível trabalhar em grupos, pois todos participam, organizadamente, unidos para que possam ganhar, o que ocorre de maneira honesta devido a confiança que uns depositam nos outros.

Dessa forma é possível visualizar, que os Jogos Cooperativos pretendem retomar alguns valores que são esquecidos quando o principal objetivo é vencer, não se importando com os demais (outros times, equipes, ou somente pessoas).

Brotto (2001, p. 21) afirma que a prática desses jogos ajuda na formação de seres autênticos,

que demonstram sua criatividade de maneira espontânea, promovendo a autoestima juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas.

Durante o desenvolvimento das crianças, é possível visualizar um grande enfoque na competição, e as atividades cooperativas que ajudam tanto na socialização quanto na solução de problemas em grupo não são muito trabalhadas, o que faz com que as crianças se tornem competitivas e não tenham interesse de ajudar os outros, mas se preocupem em vencer a qualquer custo. Os Jogos Cooperativos pretendem diminuir o anseio por competir e vencer, sua prioridade é ajudar ao próximo, favorecendo a cooperação entre todos os envolvidos no contexto dessas atividades, possibilitando que resgatem alguns valores que se perderam devido à prática competitiva, que entendemos, assola o universo escolar, tornando a escola e as práticas escolares, por consequência a Educação Física, numa miniaturalização da sociedade.

A prática da cooperação é demasiadamente importante para o desenvolvimento pessoal e para a convivência social, ou seja, com esse tipo de jogo o participante pode se conhecer melhor, tentar, e não ter o medo de falhar, porque todos possuem um objetivo em comum, vencer em conjunto (unidos), o que permite que a criança erre, mas não seja punida por isso, ou julgada pelos demais, e dessa maneira ela se sente mais segura.

Algumas habilidades como: intelectual (imaginar, concentrar), interpessoal (encorajar, retribuir), em relação aos outros (respeito, paciência), física (falar, coordenar) e pessoais (alegria, compreensão) também são trabalhadas com essa prática. (SOLER, 2002, p. 16)

Mediante a convivência temos a capacidade de superar as necessidades básicas de sobrevivência e de nos libertarmos para alcançarmos níveis cada vez mais complexos, sendo necessário à utilização de um movimento concentrado a fim de dinamizar processos de interação social que aumentem a dimensão de convivência humana.

Os Jogos Cooperativos não se limitam ao conteúdo escolar, podem fazer parte do setor organizacional, comunitário e o esportivo, pois ao praticá-los é possível um maior contato entre as pessoas, sendo que esse contato se dá em níveis sociais, pois há um respeito entre todos o que possibilita que os participantes confiem uns nos outros. (MARTINI, 2005, p. 38)

De acordo com Soler (2005, p. 16), a palavra jogo é originalmente latina e tem o significado de maior gracejo, ou seja, jogo é divertimento e distração, mas também significa trabalho sério, e tem o poder de transformar valores, normas e atitudes.

Os Jogos Cooperativos têm o intuito de aproximar os praticantes, fazer com que conheçam a si mesmos e aos companheiros, de tal maneira que os valores trabalhados dentro desse conteúdo possam refletir nas relações com as outras pessoas, no trabalho, em casa, tentando trocar os atos competitivos que permeiam nossas vidas por gestos e atitudes cooperativas.

Para Teixeira (2006, p. 25) quando se joga, há uma simulação de uma situação, sendo possível aprender algo que utilizará no cotidiano. A autora afirma que o ato competitivo não depende somente do ambiente físico, do desenvolvimento tecnológico ou do suprimento real do bem desejado, mas é a estrutura social que determina se haverá uma cooperação ou competição entre seus membros.

Para Brotto (2001, p.59) “[...] os Jogos Cooperativos propõem um exercício de ampliação da Visão sobre a realidade da vida refletida no Jogo. Percebendo os diferentes estilos de Jogo-Vida é possível escolher com consciência o estilo mais adequado para cada momento”. (sic).

O autor destaca que as pessoas agirão de acordo com a forma que enxergam o mundo. Se enxergarem de maneira individualista, agirão individualmente, se compreenderem o mundo como cooperativo, serão mais cooperativas. Os Jogos Cooperativos permitem que se desfaça a ideia de uma sociedade separada, compreendendo a importância do respeito e da cooperação entre todos para a obtenção do bem-estar comum.

Os Jogos Cooperativos possibilitam a socialização das pessoas, quando essas reaprendem valores que haviam sido esquecidos devido à competição (inserida em nossas vidas), podendo através deles perceber o próximo como companheiro, amigo, e viver de uma maneira menos tensa.

É necessário que aperfeiçoemos nossas habilidades de relacionamento, aprendendo a viver uns com os outros, sendo objetivos dessa aprendizagem a melhoria da qualidade das interações cooperativas presentes no processo de descoberta e transformação da realidade, e não o foco sobre o objeto a ser conhecido, nem sobre o resultado.

Segundo Brotto (2001, p. 59), os Jogos Cooperativos são muito ricos para que ocorra o desenvolvimento pessoal para convivência social e têm como característica a importância de cada indivíduo, o que ajuda na hora de execução das tarefas, cada um faz o que sabe e não é cobrado por não dominar outras funções, os indivíduos se sentem parte integrante de um todo, o que facilita a transposição de barreiras e de adversários, aceitando e dinamizando harmoniosamente os aspectos de nossa própria personalidade.

As pessoas que participam dos Jogos Cooperativos podem aproveitar todos os momentos dos jogos, pois não visam o resultado final, mas sim um objetivo comum, que todos participarão para atingir, sem excluir ninguém.

O participante joga por divertimento, tendo contato com o lúdico, sem medo de rejeição e do fracasso, havendo uma aceitação entre o grupo/equipe que faz com que sua autoestima seja elevada. A pessoa se vê como integrante da equipe e como parcialmente responsável pelo alcance dos objetivos comuns no jogo. A comunicação e a cooperação entre os integrantes do jogo são fundamentais para que ocorra o envolvimento destes.

Para Brotto (2001, p. 59), com os Jogos Cooperativos é possível que todos os jogadores tenham um sentimento de vitória, e seu envolvimento independe de suas habilidades, aprendendo a compartilhar e confiar nos outros. Não havendo exclusão, os grupos interagem, compartilham, adotam senso de unidade, encontrando um caminho para melhor se desenvolverem e crescerem.

Os Jogos Cooperativos possibilitam a criação de inúmeras possibilidades de participação e inclusão através das mudanças ocorridas nas regras básicas dos jogos. Por meio do jogo e do esporte todos podem descobrir que são capazes de intervir positivamente na construção, transformação e emancipação de si mesmo, do grupo e da comunidade onde vivem.

De acordo com Orlick (1978, p. 23) os Jogos Cooperativos possuem algumas categorias.

Essas se relacionam de maneira interdependente.

CATEGORIAS DOS JOGOS COOPERATIVOS

- Jogos Cooperativos sem perdedores

Todos os participantes fazem parte de um único grupo, sendo que esses jogam pelo prazer de jogar e continuarem jogando, para que todos possam, juntos, superarem um desafio comum.

- Jogos de Resultado Coletivo

Bastante ativos, têm a característica de incorporarem o trabalho coletivo para atingir o objetivo comum, sem a competição entre as equipes. Possibilitam a existência de mais de uma equipe, mas há cooperação entre elas.

- Jogos de Inversão

Através da troca e aproximação de jogadores que começam em times diferentes há uma ênfase na noção de interdependência. Conforme os jogadores marcam pontos, tanto o ponto quanto o jogador que o marcou passam para o outro time. Dessa maneira se é possível perceber que todos são essenciais para ambos os times.

Tipos de inversão:

- Rodízio: os jogadores mudam de lado de acordo com as situações;
- Inversão do goleador: o jogador marca o ponto e muda para o outro time;
- Inversão de placar: tanto o jogador que faz o ponto, como o ponto vão para o outro time.

- Jogos Semi-Cooperativos

Indicados para a iniciação dos jogos cooperativos em grupos de adolescentes. São jogos que todos participam, o tempo dividido para todos os integrantes é igual; a bola deve passar por todos os integrantes da equipe para validar o ponto; para equipe vencer, todos os membros devem ter feito no mínimo um ponto; todos os jogadores devem passar por todas as posições; os passes feitos devem ser mistos (entre meninas e meninos alternadamente) e os pontos feitos devem ser feitos uma vez por uma criança de um sexo outra vez por outra criança do sexo oposto.

Quadro – Categorização dos Jogos Cooperativos (MIRANDA, 2008).

Jogos Cooperativos sem perdedores	São jogos plenamente cooperativos, pois todos jogam juntos e não há perdedores.
Jogos Cooperativos de resultado coletivo	Existe a divisão em duas ou mais equipes, mas o objetivo do jogo só é alcançado com todos jogando juntos.
Jogos Cooperativos de inversão	Envolvem equipes, mas os jogadores trocam de equipe a todo instante, dificultando reconhecer vencedores e perdedores.
Jogos Semi Cooperativos	Visam a estimular a participação daqueles que normalmente não participam de um jogo devido a uma menor habilidade, criando regras para facilitar a participação desses.

De acordo com Soler (2002, p. 50) os Jogos Cooperativos são flexíveis, não tendo por características a tensão e medo de não ser aceito.

ALGUNS TIPOS DE JOGOS COOPERATIVOS

- Jogos Cooperativos para a Apresentação:

São jogos para estabelecer um primeiro contato entre o grupo que joga. Através deles é possível aprender o nome dos componentes do grupo e algumas de suas características.

Exemplo: Apresentação divertida, bola quente, o espelho, quem não falar paga terra, ritual, as iniciais, etc.

- Jogos Cooperativos para a Aproximação

São os jogos que permitem um aprofundamento no conhecimento dos participantes, permitindo dessa maneira uma aproximação do grupo.

Exemplo: Bingo Humano, máquina humana, salve-se com um abraço, permita-me conhecer, etc.

- Jogos Cooperativos para a Afirmação

São utilizados para enxergar a limitação de cada um, servindo para demonstrar que se trata de uma verdadeira equipe.

Exemplo: Nó humano, anjo da guarda, equilíbrio, levante-se, etc.

- Jogos Cooperativos para Ligação

São jogos que têm o objetivo de estimular a comunicação verbal e não-verbal, visto que estimula as expressões gestuais, sendo possível criar novas formas de comunicação.

Exemplo: Saindo do Quadrado, continue a história, circula, onze, etc.

- Jogos Plenamente Cooperativos

São jogos que dependem da colaboração de toda a equipe. Cada pessoa da equipe é fundamental para atingir o objetivo do jogo. Os participantes jogam por prazer, sem haver discriminação. Utilizam-se das diferentes habilidades e capacidades.

Exemplo: Queimada abelha rainha, dança das cadeiras cooperativas, grupo amarrado, etc.

- Jogos Cooperativos para Distrair

São jogos que têm como objetivo o divertimento, servindo dessa maneira para a liberação de energia. Possuindo como principal característica a alegria.

Exemplo: Eu sentei no jardim..., sigam aquela pessoa, bambolê musical, etc.

- Jogos Cooperativos de Confiança

São jogos que têm a finalidade de estimular a auto-confiança e a confiança no grupo. Caracterizados pela criatividade, sendo que ajudam e estimulam a cooperação.

Exemplo: Ponte de cordas, João confiança, futebol cego, entre outros.

- Jogos Cooperativos para Resolução de Conflitos:

São os jogos que têm o objetivo de enfrentar conflitos de forma criativa e cooperativa. Através desses jogos é possível resolver os conflitos mais facilmente por serem trabalhados em conjunto.

Exemplo: Travessia, completar a sentença, bola alternativa, entre outros.

Os Jogos Cooperativos são divididos em categorias e dentro delas possuem diversos tipos para que os objetivos que eles possuem sejam cumpridos. Cabe ao professor organizar os conteúdos aplicados nas aulas, identificando o jogo mais adequado para atingir o objetivo anteriormente estipulado em seu plano de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas, podemos perceber que os Jogos Cooperativos podem ser trabalhados em todos os setores, pois ajudam na socialização (uns interagem com os outros, o que faz com que se conheçam melhor), cooperação (precisam se ajudar para obter os resultados esperados), auto -estima (quando não há medo de falhar, as pessoas se sentem livres para tentar), comunicação (para atingir os objetivos é necessário conversarem, planejarem o que será feito), entre outros.

Como ferramenta pedagógica, nos foi mais útil mostrar que além de conteúdos de caráter competitivo, podemos trabalhar outros jogos que ajudem na integração dos alunos, porém cabe ressaltar que o conteúdo deve ser escolhido de acordo com o objetivo que se pretende atingir. Assim, não nos cabe classificar os Jogos Cooperativos como o conteúdo mais adequado, ou classificar os jogos competitivos como inadequados.

O fundamental para a execução correta desses jogos é o entendimento das regras e o intuito do jogo, para atingir o objetivo estipulado, sendo que para cumprir esses papéis eles são divididos em categorias, onde cada uma possui características distintas.

REFERÊNCIAS

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. 5. ed. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

MARTINI, R. G. **Jogos cooperativos na escola: a concepção de professores na educação física.** 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MIRANDA, Marcos C. **Jogos cooperativos e educação física escolar: possibilidades e desafios.** Disponível em:<http://www.efdeportes.com/efd107/jogos-cooperativos-e-educacao-fisica-escolar.htm. Acesso em: 02 ago. 2022.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. Tradução: Fernando José Guimarães Martins. SãoPaulo: Círculo do livro S.A, 1978.

SOLER, R. O. **Jogos cooperativos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

TEIXEIRA, Mônica. **Extraindo o melhor do jogo!** Disponível em: <http:www.jogoscooperativos.com.br/entendendo_os_jogos.htm#_Extraindo%20o%20melhor%20do%20Jogo!>. Acesso em: 02 ago. 2022.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS: ASPECTOS CLÍNICOS E EDUCACIONAIS INERENTES AO TRABALHO PEDAGÓGICO

IRLANE PAULA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia. Especialista em Pedagogia pela Faculdade Universidade Nove de Julho - UNINOVE (2012); Professora de Educação Infantil na Rede Pública de SP no CEI Jocelyne Guimarães Fernandes de Mello.

RESUMO

O presente artigo objetiva a revisão bibliográfica da produção acadêmica com foco no aspecto clínico e educacional do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visando uma compreensão integral acerca desta síndrome que requer do educador conhecimento para auxiliar a criança portadora do transtorno a superar as barreiras que impedem a sua aprendizagem. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade está presente em sala de aula, incumbindo o professor de elaborar estratégias pedagógicas para a melhora do desempenho escolar dessas crianças, o que demanda estudo dos diversos ângulos que permeiam esse transtorno e suas particularidades, aspectos clínicos e educacionais relevantes para complementar à prática docente com esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Desempenho escolar; Prática docente.

INTRODUÇÃO

Uma das preocupações do meio educacional são os fatores que dificultam o aprendizado do aluno. As dificuldades de aprendizagem escolar como a falta de concentração dos alunos e um comportamento discrepante daquele que é esperado para a faixa etária relacionam-se a fatores diversos, e que nem sempre possuem uma resolução fácil.

A análise apontou para um tratamento amplo, a partir de avaliação com equipe multiprofissional. Os resultados precisam estabelecer um protocolo abrangente, que agregue a participação de outros profissionais como psicoterapêuticas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e neuropsicólogos entre outros, que garanta a precisão diagnóstica, descarte outras possibilidades e investigue fatores concorrentes para dificuldades apresentadas pela criança.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando a criança apresenta desatenção e hiperatividade em níveis que acarretem prejuízos ao seu aprendizado. Porém, necessita-se de um diagnóstico multiprofissional do transtorno feito juntamente com familiares e professores, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses não caracteriza necessariamente a síndrome.

Após o diagnóstico, a criança é encaminhada para o tratamento, que consiste também na orientação da família e da escola, havendo um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos quando necessário, caracterizando um tratamento multimodal, que visa à adaptação do meio familiar e escolar a fim de torná-los propícios para o desenvolvimento pleno da criança diagnosticada com TDAH.

Na escola, os docentes precisam ter um preparo, ter conhecimento e estudo do TDAH para elaborar estratégias pedagógicas que contemplem as limitações e capacidades desses alunos, para que os mesmos avancem na aprendizagem.

Esse conhecimento deve permear os aspectos clínicos e educacionais do transtorno, para que o docente consiga entender os múltiplos aspectos da síndrome, para reconhecê-la em seus sintomas e intervir junto a uma equipe multidisciplinar.

Por fim, exige-se cautela na diferenciação entre os sintomas de TDAH e as características de um comportamento desencadeado por fatos externos pelos quais a criança esteja lidando e que não necessariamente relação com alguma patologia.

DESEMPENHO ESCOLAR

As dificuldades de aprendizagem configuram-se como grandes preocupações dos educadores ao lidarem com uma classe escolar, pois impedem que o aprendizado aconteça de forma plena, o que pode culminar no fracasso escolar. Para entender este fenômeno é preciso esmiuçar alguns aspectos que possivelmente contribuam para situações como a falta de concentração dos alunos, por exemplo.

O processo de aprendizagem, por ser complexo, envolve fatores além do ambiente educacional, mas que influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo eles: fatores físicos, pedagógicos, sociais e inclusive familiares, apontados por Araújo (2002). Portanto, quando há alguma disfunção em um desses elementos, torna-se essencial o trabalho conjunto de alguns profissionais para o alcance do êxito escolar. Para uma melhor abordagem das necessidades dos alunos, os educadores precisam saber identificar os problemas de aprendizagem e suas origens.

Os problemas de aprendizagem podem ser ocasionados por um distúrbio ou uma dificuldade. O Distúrbio de Aprendizagem (DA) está relacionado à disfunção do sistema nervoso central que pode causar alguns transtornos específicos prejudicando a aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e do raciocínio matemático, sendo que a Dificuldade Escolar (DE) tem relações com fatores externos ao sujeito que também interferem no aprendizado (CIASCA, 2004).

A “[...] desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças [...]”.(ROHDE et al., 2000). Ou seja, se faz necessária cautela no diagnóstico desses sinais que podem representar problemas no convívio da criança ou sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O DIAGNÓSTICO DO TDAH E SUA COMPLEXIDADE

Historicamente, os indivíduos portadores de TDAH, segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) tiveram muitas denominações: Déficit do Controle Moral, Síndrome da Inquietude, Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Doença do Déficit de Atenção com e sem Hiperatividade, até chegar ao termo que conhecemos hoje. Juntamente com essas alterações de designações, pesquisas foram desenvolvidas progressivamente no âmbito clínico, a fim de compreender os processos neuropsicológicos apresentados pela síndrome, sendo os avanços capazes de possibilitar o diagnostica correto e o tratamento das crianças com TDAH de modo a possibilitar-lhes qualidade de vida em seu meio social.

Para Pereira, Araújo e Mattos (2005), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é apontado como um possível diagnóstico para alunos que apresentem determinados comportamento discrepante daquele esperado para a sua faixa etária, e que acarrete algum tipo de prejuízo para o seu desenvolvimento. No entanto, ressalta-se que nem toda dificuldade representa necessariamente um distúrbio e essa diferença indica a metodologia que o professor irá aplicar com os seus alunos.

Devido as suas especificidades, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade é subdividido em três categorias, sendo elas: TDAH com a predominância de sintomas relacionados à desatenção; TDAH com predominância de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado. Essas categorias foram instituídas pelo o DSM-5, sigla que se refere à quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, em inglês), criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria.

Araújo e Neto (2014) explicam que essa publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizadas por profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. Desta forma, o objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica.

Salienta-se a importância de um diagnóstico multiprofissional do transtorno para que familiares e professores possam iniciar um acompanhamento, pois a manifestação de sintomas durante curtos períodos, como de dois a três meses, que se apresentam após algum evento na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, não faz parte necessariamente de um quadro de TDAH. (ROHDE, 2000).

Os sintomas do TDAH apresentam-se precocemente, geralmente coincidem com o início da fase escolar, por tornarem-se mais evidentes ao serem expostos à rotina da escola. Nesse período normalmente os sintomas prejudicam o aprendizado do aluno com a síndrome.

O diagnóstico do TDAH pode ser considerado como “diagnóstico dimensional”, isto é, todos temos alguns dos sintomas, em diferentes intensidades, no entanto isto não significa necessariamente que sejamos acometidos pelo transtorno, quando os mesmos não interferem no desenvolvimento das pessoas. (MATTOS, 2015, p.24).

> As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas (os professores podem perceber isso antes dos pais) e muitas vezes são mais lentas na cópia do quadro negro e na execução dos deveres (porque “voam” o tempo todo). Elas cometem muitos erros por desatenção: erram por “bobagens” nas contas de matemática (sinais, vírgulas), erram acentuação ou pontuação, entre outras coisas. E vivem apagando ou rasurando o que escrevem. (MATTOS, 2015,p.59).

Para identificar os sintomas de TDAH é utilizado como parâmetro o desenvolvimento psicomotor adequado para cada faixa etária. Para que a criança seja considerada com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é necessário o diagnóstico que comprove a presença de 6 ou mais aspectos de ambos os domínios do transtorno (hiperatividade/impulsividade ou desatenção). Esses sintomas precisam ser notáveis em todos os ambientes frequentados pela criança, como escola e em casa, e devem apresentar-se de forma invariável durante o período de diagnóstico. Se apresentados somente em um ambiente específico, podem representar um problema particular que está afetando a criança nesse determinado meio, e que não representam o transtorno.

Segundo Rohde et al. (2000), a desatenção é caracterizada pelos seguintes traços: dificuldade de identificar detalhes ou errar por descuido em atividades escolares; dificuldade em focar a atenção nas atividades desenvolvidas; parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra; não seguir as instruções estabelecidas e não finalizar as tarefas, sejam escolares, domésticas ou profissionais; ser facilmente distraído por eventos alheios e apresentar esquecimentos diários.

Atenção é o processo ordenado para captar informações do meio em que vivemos. A atenção seleciona e hierarquiza todos os estímulos que recebemos, de forma a indicar que o barulho externo de um ônibus passando pela rua é menos importante do que a palestra a que estamos assistindo. Por este motivo, a atenção é muito importante nos processos de aprendizagem. Dos casos de TDAH,80%são de meninos, vale ressaltar que este diagnóstico não deve ser feito de forma leviana e baseado apenas no aspecto. Atualmente é muito comum que as crianças que sejam agitadas sejam classificadas com TDAH, no entanto é normal que as crianças apresentem uma atividade motora excessiva ,mas em certos casos ,quando cobramos que fiquem sentadas e quietas ,algumas crianças podem apresentar um comportamento ainda mais agitado, e realmente só 7% dos casos se beneficiam com remédios ,o melhor tratamento envolve mudança de atitude e estímulos dos pais e professores. A criança diagnosticada com TDAH geralmente apresenta agitação e impulsividade, não correspondendo as regras e disciplinas estabelecidas no ambiente escolar, e, portanto, tem seus relacionamentos afetados. Quando há a predominância de desatenção, a criança pode apresentar algumas dificuldades em concluir as suas tarefas escolares, ou realizá-las de maneira desorganizada e distraída, sem atentar-se ao objetivo da atividade.

> [...] a dificuldade de encontrar um “marcador biológico” para o TDAH reside no fato de que a criança “perfil TDAH” não é desatenta e /ou hiperativa e ponto. Há uma imensa heterogeneidade manifestada em comportamentos e atitudes que se diferenciam a depender de uma série de fatores, sobretudo interacionais e contextuais (SIGNOR; SANTANA, 2016, p.50).

Santos & Vasconcelos (2010) destacam que o diagnóstico pelo critério do DSM-IV implica na análise da frequência, intensidade, amplitude (que é a persistência do sintoma em mais de um contexto) e a duração (de pelo menos seis meses) da tríade sintomática: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Para identificação do TDAH combinado, é necessária a manifestação de seis ou mais sinto-

mas de desatenção e seis ou mais sintomas de hiperatividade-impulsividade. O TDAH combinado possui maior incidência em crianças e adolescentes, apresentando maiores prejuízos funcionais do que os demais. Manifestam dificuldades nas relações sociais, apresentando comportamento agressivo em algumas situações

O TDAH desatento tende a ocasionar maiores déficits de aprendizagem exigindo maior auxílio extraclasse, referente às atividades escolares (SANTOS & VASCONCELOS, 2010). Apresenta também isolamento social e retraimento. Já o indivíduo com TDAH hiperativo/impulsivo apresenta também um comprometimento nas relações sociais, juntamente com a manifestação de agressividade.

Após uma avaliação que preencha os critérios do DSM-5, são realizados testes neuropsicológicos, para os casos em que houver dúvidas quanto à causa da desatenção

Segundo Pereira, Araújo e Mattos (2005) o diagnóstico é feito na faixa etária escolar, pois é nesse período que os sintomas de hiperatividade e desatenção passam a impedir que a criança mantenha a postura assentida pelo ambiente escolar, gerando alguns problemas que antes não eram perceptíveis pelo entorno da criança.

Para uma avaliação diagnóstica completa são coletadas informações dos pais, dos professores e das próprias crianças, porém nem sempre esses dados se complementam entre si. Mediante isso, a conversa com os pais tende a ser valorizada perante as outras, principalmente em casos em que a criança não consiga verbalizar os sintomas. Já os professores, segundo Rohde et al. (2000), tendem a superestimar os sintomas de TDAH.

As crianças por meio de um esforço voluntário são capazes de controlar os sintomas do TDAH, portanto em algumas situações pode-se ter a falsa impressão de que os sintomas cessaram, por isso é feita a entrevista a fim de compreender o que Rohde et al. (2000) chama de funcionamento global da criança. Para compreender a manifestação sintomática na escola são consideradas as informações obtidas com os professores, e não somente pela entrevista com os pais, estabelecendo um panorama do transtorno.

Como avaliações complementares são sugeridas o encaminhamento de escalas objetivas para a escola; uma avaliação neurológica e uma testagem psicológica. Cada experiência nova que se vive, ativa uma série de processos neurológicos, afetivos e cognitivos. Para acessarmos os nossos processos cognitivos (ou seja, aprender) precisamos de uma condição básica; isto reflete diariamente em nossa memória e na aprendizagem. É muito comum encontrarmos crianças com o tempo de atenção diminuído, a algumas atitudes podem auxiliar neste sentido: trabalhar com postura adequada aos alunos, desenvolver uma rotina estipulada previamente, respeitar os horários estabelecidos.

O papel da avaliação neurológica é o de descartar a possibilidade de que haja patologias neurológicas que estejam mascarando o quadro sintomático do TDAH, o que a torna importante como reforço do diagnóstico inicial. Há doenças que podem ou não estar associadas ao TDAH, confundindo-se os sintomas deste com a dislexia e a depressão.

Atualmente ainda não foi descoberta a cura o TDAH, porém existem algumas abordagens

terapêuticas capazes de amenizar os sintomas e que permitem que as pessoas com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade possam desenvolver habilidades, viver com qualidade, alcançarem os seus objetivos e se inserirem socialmente.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Para entendermos as dificuldades de aprendizagem, primeiramente é necessário que conheçamos o processo de aprendizagem e quais são seus princípios básicos. A aprendizagem modifica o comportamento de forma duradoura e acontece por meio da experimentação, observação e regras.

As dificuldades de aprendizagem podem ter origem em fatores orgânicos ou emocionais. Aqueles que estão envolvidos no processo educativo precisam observar se essas dificuldades são momentâneas ou não, a fim de tentar descobrir se estão associadas a fatores desmotivadores do aprendizado, tais como: sono, cansaço, tristeza, desordem, preguiça, etc., para melhor identificar o problema. As dificuldades mais conhecidas são: dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o TDAH.

A criança com dificuldade de aprendizagem pode se sentir rejeitada pelos colegas de sala, e se a sua dificuldade não for tratada, as consequências podem tomar uma proporção maior, causando danos irreversíveis à vida dessa criança. O aluno com dislexia faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, pula linhas ao ler um texto.

> Ensinar crianças com dificuldade de aprendizado requer por parte do professor uma investigação de como cada criança aprende. O professor deve estar a par das habilidades e fraquezas de cada criança, não apenas no que diz respeito às habilidades acadêmicas como a leitura e a escrita, mas também em termos de habilidades de 'aprendizado' como percepção, audição, visão e memória. Uma vez entendido como cada criança aprende, todos os tipos de atividades podem ser 'trabalhados' de forma a ajudar a criança que possui dificuldades de aprendizado. (MAJOR; WALSH, 1990, p. 1).

A disgrafia vem associada à dislexia, letras ilegíveis, mal traçadas, muito próximas. A desorganização ao produzir um texto está associada a ela. Um dos problemas mais sérios é a discalculia, o portador dessa dificuldade não identifica os sinais das operações matemáticas, não sabe utilizá-los, não compreende enunciados de problemas, não consegue quantificar, comparar, entender sequências lógicas.

A dislalia é a dificuldade na emissão da fala e a disortografia é a dificuldade na linguagem escrita. Também pode aparecer, como consequência da dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que é um problema de ordem neurológica e traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade.

Professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Quando falamos sobre dificuldades de aprendizagem em Matemática, falamos de discalculia. Segundo os especialistas a discalculia é uma má formação neurológica que provoca transtornos na

aprendizagem de tudo o que diz respeito a números.

Para Johnson e Myklebust (2006), o aluno com discalculia é incapaz de visualizar conjuntos de objetos dentro de um conjunto maior, conservar quantidades, fazendo comparações entre maior ou menor massa, sequenciar e classificar números, compreender os sinais das operações básicas, montar operações, entender os princípios de medida, lembrar as sequencias dos passos para realizar as operações matemáticas, estabelecer correspondências ou contar através dos cardinais e ordinais.

Algumas das dificuldades apesentadas por pessoas com discalculia são também observadas na dislexia, distúrbio que apresenta dificuldade em ler, escrever e soletrar, pois a pessoa com necessidade educativa especial possui dificuldade em interpretar o enunciado dos exercícios e dos conceitos matemáticos. A discalculia pode ser notada ainda na infância, quando a criança tende a ter dificuldades em compreender os termos já utilizados, como igual, diferente, porém, somente mais tarde, durante o Ensino Fundamental, quando a criança começa a aprender os símbolos e conceitos mais específicos, é que o problema se acentua e pode ser diagnosticado. O professor deveria permitir que o estudante utilizasse tabuada, calculadora, cadernos quadriculados. Também deveria elaborar seus exercícios e provas com enunciados mais claros e diretos.

TRATAMENTO MULTIMODAL

O tratamento do TDAH abrange os aspectos individuais que o transtorno pode causar na pessoa. Cada criança, adolescente ou adulto com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade responde de maneira diversa ao tratamento proposto, portanto, é tão imprescindível o acompanhamento de uma equipe múltipla formada por médicos, psicólogos, educadores e outros profissionais que forem necessários. Por ser multifacetado, esse tratamento engloba intervenções psicoterápicas e farmacológicas de modo concomitante.

Essa forma de abordagem combinada também chamada de multimodal consiste no uso de medicamentos juntamente com a utilização de recursos complementares para melhorar a qualidade de vida do paciente, podendo incluir a utilização de intervenções psicoterápicas, fonoaudiológicas, psicopedagógicas, mudanças no estilo de vida, além do uso de recursos tecnológicos e ajustes no ambiente no qual o paciente vive.

Para Rohde et al. (2000), as intervenções no âmbito escolar são necessárias e importantes. Essas intervenções devem ter como foco a melhora do desempenho escolar. Para isso, os educadores deveriam ser orientados quanto à estruturação da sala de aula com uma quantidade reduzida de alunos, adaptando-se também a rotina diária consistente e um ambiente escolar previsível e consistente que ajude as crianças a manterem o controle emocional.

Segundo Araújo (2002), O tratamento do TDAH inclui orientação à família e à escola, um suporte com terapia especializada e uso de medicamentos. Desta forma, em casa, os pais devem estabelecer normas de comportamento bem claras e definidas, evitar o castigo excessivo a criança e fornecer espaço físico com poucos fatores de distração. Já a escola, precisa que os professores conheçam as especificidades do TDAH, para viabilizar a relação com o aluno e, assim, equilibrar a

dedicação dada aos demais em sala de aula com certa atenção maior àquele aluno em particular.

Sentar-se próximo à professora, turmas pequenas, são detalhes que possam dispersar a atenção do aluno, permissão especial para ter mais tempo a fim de completar tarefas sem punições, ou tarefas menos longas, aumentando gradualmente. Em meio a tantos problemas enfrentados em sala de aula, a falta de atenção é o mais comum e encontrado, pois muitas crianças não conseguem aderir, ou entender tudo que lhe é ensinado.

Existe uma preocupação de a escola adaptar-se a este indivíduo diagnosticadas com TDAH, o que desencadeia indagações de como organizar as instituições para receberem esses alunos de modo adequado.

Mattos (2015) destaca os problemas emocionais e os prejuízos de relacionamento desencadeados pela falta de compreensão do entorno social em relação às manifestações do TDAH, inclusive por parte dos familiares e da equipe escolar. Com isso, pode ocorrer relutância em procurar acompanhamento profissional, que habitualmente traz boas contribuições sobre como agir com esse déficit na escola, e repercussões para o aprendizado.

Segundo Mattos (2015) muitas crianças com TDAH não gostam de estudar e não gostam da escola, não criam vínculos dada sua dificuldade de relacionamento, por sua condição que as tornam impopulares. Ressalta que a atividade física é bastante recomendada para essas crianças, inclusive como facilitadora de outros aprendizados acadêmicos.

Além dos problemas para o aprendizado, que podem render maior ocorrência de reprovações, expulsões e abandono escolar, Mattos (2015) relata que os diagnosticados com TDAH estão mais propensos a acidentes, ao uso abusivo de álcool e drogas, especialmente na adolescência, maior incidência à depressão e ansiedade, maior índice de obesidade, maior risco de desemprego e divórcios se forem adultos.

Porém, é preciso cautela para diferenciar o normal do patológico, visto que para compreender é preciso considerar diversos aspectos sejam histórico, social ou cultural. Ao mesmo tempo, cada campo técnico precisa se ancorar em uma determinada concepção. Por isso, a necessidade de que o professor adquira conhecimento suficiente para identificar e auxiliar no encaminhamento ao tratamento dos alunos com TDAH.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Araújo (2002), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome relativamente comum entre 3% a 5% dos alunos em idades escolares, requerendo do educador metodologias específicas para realizar um trabalho pedagógico que contemple este aluno. Sendo assim, é fundamental o conhecimento sobre TDAH e suas implicações na vida do aluno.

O Transtorno é sempre complexo, pois apresenta várias com formas da criança se apresentar diante da sociedade, e por isso deve ser estudado e analisado com a ajuda dos pais/familiares e principalmente da escola. Constatamos que essa parceria, quando bem feita, ajuda a criança com

transtorno opositor a se desenvolver, como as demais crianças.

Verificamos que, quando há o afeto da família, vivendo em um lar harmonioso no qual a criança se sente segura e amparada, aliado a uma educação de qualidade em que sejam garantidos os direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, essa criança se desenvolve com mais facilidade e dignidade. A escola deve oferecer a essa criança um atendimento educacional especializado.

É importante o trabalho conjunto da escola com a família, pois as duas são as peças principais para o desenvolvimento da criança com TDAH. É o amparo e a segurança da família aliados ao atendimento educacional especializado da escola.

Com isso, conclui-se que a parceria família e escola é essencial, mas, para que isso aconteça, os profissionais da educação precisam de formação adequada que contemple a inclusão em sala de aula. Precisam conhecer o TDAH e suas particularidades, para que possam realizar uma intervenção adequada em parceria com os pais. É necessário também um interesse e comprometimento do professor na procura de uma formação continuada.

O referencial bibliográfico sobre TDAH pesquisado para a formulação deste projeto escapa do âmbito educacional e perpassa por áreas do conhecimento como neurologia, psiquiatria, psicologia, pediatria, neuropsiquiatria, saúde coletiva e até endocrinologia.

Quanto ao diagnóstico, identificou-se a necessidade de uma cautelosa análise dos sintomas mediante critérios definidos pelo DSM-5 e a coleta de dados provenientes de entrevistas do entorno social da criança, principalmente pais, familiares próximos e professores, ressaltando a importância de um diagnóstico fundamentalmente clínico.

Outro fator que apareceu recorrente no material utilizado é a discussão acerca da adaptação escolar para se receber o aluno com TDAH, respeitando as limitações que o transtorno lhe causa e adequando o ambiente e a metodologia escolar para contemplar este aluno e contribuir com o seu tratamento.

Embora diversos estudos tenham enaltecido os efeitos benéficos que as medicações proporcionam aos portadores de TDAH, é discutido em alguns artigos da base de dados a hipermedicalização das crianças, sugerindo a tentativa de controle de características inerentes à infância e à adolescência e de medicalizar a vida.

O diagnóstico perpassado por controvérsias, no que diz respeito a sua definição, etiologia, diagnóstica e tratamento. As discussões referentes ao uso do psicotrópico para controlar os sintomas do TDAH são inúmeras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Alexandra Prufer de Queiroz Campos. **Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção**. J. Pediatr, v.2, Supl 1,2002.

ARAÚJO, ÁLVARO; NETO, F. A **Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, 1 abr. 2014.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro e CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem na visão do professor**. Rev. psicopedag. [online]. 2007, vol.24, n.75, pp. 229-239. ISSN 0103-8486.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH.** Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA.16ª edição. São Paulo, 232 p., 2015.

PEREIRA, Heloisa S.; ARAÚJO, Alexandra P. Q. C.; MATTOS, Paulo. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora**. Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil, [s.l.], v. 5, n. 4, p.391-402, dez. 2005. FapUNIFESP (SciELO).

ROHDE, Luis Augusto et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Revista Brasileira de Psiquiatria, [s.l.], v. 22, n. 2, p.07-11, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO).

SANTOS, L.F. & VASCONCELOS, L.A. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar.** In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula. **A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz**. Educação e Pesquisa, [s.l.], v. 43, n. 3, p.743-763, 3 nov. 2016. FapUNIFESP(SciELO).

GOMES, M. & VILANOVA, L.C.P. – **Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade** artigo ver neurociência1999.

AMARAL, A. H., & Guerreiro, M. M. (2001). **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico**. Revista Arquivos de Neuropsiquiatria.

Cruz, Bruna de Almeida.; Lemos, Flávia Cristina Silva.; Piani, Pedro Paulo Freire,; Brigagão, Jacqueline Isaac Machado: **Psicologia Social Comunitária e Saúde Mental: Uma Crítica á Produção do TDAH e a Administração de Drogas para Crianças** Estud, Psic vol 20 no 3 jul/ set 2016

Lopes, Rafaela Ramos de Oliveira. **Estudo da Influência da Utilização de Medicamentos na Qualidade de Vida de Crianças e Adolescentes Diagnosticados com Transtorno de Défict de Atenção e Hiperatividade.** Dissertação jan 2016.

O LÚDICO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSELIA 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.

RESUMO

Na pesquisa será demonstrado o lúdico como fator primordial para o desenvolvimento do educando de forma aconchegante e de grande relevância nas primeiras etapas da educação infantil. O lúdico já vem de tempos atrás trazendo ao homem estímulos em diversas situações e promovendo o desenvolvimento afetivo, moral e social.Afetivo pois une as pessoas, moral pois ensina regras de boa convivência e social pois age como método socializador integrando as pessoas no meio em que vivem.Na educação o lúdico não é só brincar, mas tem que ter significado para tornar-se um instrumento de aprendizagem qualitativo.Jogos, brincadeiras são extremamente importantes para os desenvolvimentos das crianças, porém devem ser trazidos para educação como forma de resgate, de autoconfiança para que a criança se desenvolva adequadamente, pois o lúdico é importante para o desenvolvimento da criança pois traz simbologia e interação social.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Crianças; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos.

Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de

ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO

Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal, cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas.

Nesse contexto o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e na sala de aula para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica.

Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza os alunos a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão.

Rau (2011), diz que o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento.

Nesse enfoque, encontra-se a importância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando.

O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir.

Coria (2009) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, a Dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

É possível verificarmos através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada somente ao desenvolvimento cognitivo, do qual a criança continua ainda sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva.

Desta maneira, a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continuam não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva.

A educação através da ludicidade contribui e influencia na formação da criança, buscando seu crescimento sadio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem sucedido.

A brincadeira é uma atividade que leva a criança a constituir sujeitos em um ambiente de mudanças, criando constantes situações de recriações para a construção de uma cultura de pares.

O brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brincadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.

Quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de

ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Compreendemos que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando início a uma aprendizagem de compartilhamento.

Também a brincadeira em grupo, pois é neste nodo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é existe somente ela, mas sim todo um grupo.

O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo. Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados. A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

Pode-se perceber que é necessário que a criança tenha livre escolha no brincar, respeitando seu tempo e sua flexibilidade na brincadeira para que esta possa ser executada com satisfação, permitindo então a produtividade imaginativa e construtiva da criança na sua contextualização de tempo e espaço, vindo posteriormente com melhor sucesso no desenvolvimento também pedagógico e psicológico.

A APRENDIZAGEM A PARTIR DA BRINCADEIRA LÚDICA

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim as crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem.

Muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

Nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, se faz necessário o processo básico. Tendo em vista evitar deficiências, sobre tudo até a quarta série, pois se houver neste caminho alguma dificuldade neste sentido, será comprometedor nos processos superiores de compreensão leitora.

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento, está atrelada a ideia de memorização.

De longo prazo e a cognição. É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual.

Aprendemos a ler simplesmente com o poder do olhar, ou seja, simplesmente fixamos nosso olhar à símbolos impressos ou em palavras e nas menores unidades contra sativas num sistema de escrita.

Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas. O que não está explícito no texto.

Sem resposta ou solução escolar, muitos pais recorrem a profissionais da saúde como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas na busca de soluções para tais problemas, e não é por acaso que muitos profissionais como estes tornam-se autores de obras relacionados com a patologia da linguagem sendo grande leitores e autores de grandes obras.

Desde pequena a criança brinca de várias coisas, ela sente prazer em pegar objetos e jogá-los, somente para ouvir o som da queda, isso faz com que ela repita várias vezes esta ação, observando os diversos sons que cada coisa transmite. Mas a criança com o passar do tempo vai percebendo outras formas de brincar como: quando a criança brinca (o tempo), onde ela brinca (o espaço), com o que ela brinca (os parceiros) e os objetos de brincar (bonecos, sucata, bolas, acessórios para construção de plástico, metal, madeiras).

Quando o adulto estimula os bebês a interagirem com aqueles que são próximos a ele, can-

tando ou embalando-os ao som de cantigas, parlendas que passam para o corpo da criança cócegas, e acionam jogos variados com cores, luzes, timbres e brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico.

O lúdico já vem sendo usado desde épocas mais antigas entre todos os povos. O lúdico constitui em uma grande área de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos.

Essa área inclui uma profunda e atuante pratica, tendo como objetivo explicar os conhecimentos múltiplos dos seres humanos em sua situação histórica e social, cultural e psicológica, destacando a libertação das relações pessoais e técnicas, para relações mais refletivas fazendo com que o simples fato de educar torne-se um compromisso intencional, sem perder o prazer da satisfaça do indivíduo de uma sociedade.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM

Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, muitos autores estudaram os jogos para tentarem explicar suas origens e poderem apresentar uma alternativa de classificação.

Transcreveremos em seguida alguns autores e suas formas de classificação, dando ênfase especial na classificação dos jogos elaborados por Jean Piaget, devido suas explicações educacionais.

Rau (2011), dedicou-se a elaborar uma grande classificação de jogos. Estudou a completa evolução do jogo na criança que é de sua autoria, verificando este salto lúdico que inicia já nos primeiros meses de vida de um bebê na forma de um jogo chamado jogo de exercício sensório motor, que segundo o sexto ano de vida da criança predomina sobre a forma de um jogo simbólico para a manifestação, e a partir da etapa seguinte, através da prática do jogo de regras.

Os jogos e os exercícios sensório motores mostram a etapa que vai do nascimento ao surgimento da linguagem, mesmo ressurgindo durante toda a infância. Os jogos surgem primeiro sobre uma forma de exercícios simples cuja a finalidade é seu próprio funcionamento.

Esses exercícios são caracterizados pelos simples movimentos e pela repetição dos gestos. Nessa categoria destacam os seguintes jogos: o olfativo, o visual e o sonoro.

Os jogos de construção são destinados ao manuseio livre da criança, ela constrói e destrói representando seu imaginário, essa é uma relação com o jogo simbólico, e permite ao estímulo ao desenvolvimento intelectual afetivo.

Quando a criança consegue fazer uma representação mais perto possível de um objeto imaginado, ela chegou ao jogo de construção, assim como nos outros jogos, deve estar atento as ações das crianças, pois para conseguir um amplo espaço de representação, a criança tem que dispor de um variado número de material e o contato com a natureza.

O professor também deve organizar grupos para construírem livremente, conversando sobre essas construções, assim essa atitude será importante para que as crianças tomem consciência de

suas construções.

As crianças menores costumam fazer mais trabalhos individuais, não podendo exigir que trabalhem em grupos.

É importante o papel do professor como mediador nos jogos de construção, promovendo desafios, discussões e auxiliando as crianças em suas construções.

Os materiais como os legos, Jogos de montar são muito usado nas unidades escolares de educação infantil, peças de diversos tamanhos e cores são um atrativo a mais aos pequenos.

Entretanto, pode-se também, criar com caixas de papelão, material de acesso fácil, desmontando e reconstruindo, podem-se obter diversas formas, tamanhos e cores, quando encapados com papel colorido, ficando parecido aos blocos lógicos de Diénes.

Esse e outros materiais: copos descartáveis de vários tamanhos; garrafas de plástico e outros passam ser estímulos a criatividade das crianças.

Nesses jogos, a criança demonstra os níveis atingidos de seu desenvolvimento social e cognitivo, em suas construções é possível notar seu grau de compromisso com a realidade concreta. Há fantasia, porém, com maior distinção da realidade.

O brincar aprendendo, as atividades devem ser planejadas pelo professor com muito carinho. Sendo muito importante perceber que a criança aprende brincando.

O brinquedo proporciona o aprender “fazendo e brincando”.

A partir de jogos e também brincadeiras a criança aprende novos conceitos, adquirir informações e até superar dificuldades de aprendizagem.

As fases da criança devem ser respeitadas pelo adulto, pois à vontade e a autonomia tem que ser conquistada somente pela criança, a interferência do adulto faz a criança tornar um ser artificial e sem vontades próprias.

A criança que brinca de forma concentrada está aprendendo a se engajar seriamente, gratuitamente, pelo interesse na atividade em si.

O brincar de faz de conta, leva-nos a entender que esta maneira de brincar que a criança traduz o mundo dos adultos para as dimensões de suas possibilidades e necessidades.

As crianças podem construir a autoconfiança, vivenciando suas ideias em nível simbólico, para poderem compreender seu significado da vida real. O brincar em grupo leva a criança, a saber, integrar-se a um grupo, tornando a aprendizagem muito rica e indispensável a uma boa integração social. Dentro do grupo aprendemos a partilhar, aprendemos que se não encontrarmos uma forma de trabalharmos juntos seremos todos prejudicados, porque o resultado ficará comprometido.

A integração em grupo é muito bom e envolve as crianças entre si ajudando-as a se conhecerem melhor e a fazerem novas amizades, não somente a um conhecimento simplesmente comum, mas a uma segurança de vincular-se a um grupo.

A BRINCADEIRA COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO

A melhor forma para a criança se comunicar e conviver com outras crianças é na verdade através da brincadeira.

Na brincadeira, a criança aprende a conviver com diferentes sentimentos de sua realidade interior, aprende aos poucos conhecer e aceitar a existência dos outros.

É importante receber as crianças em locais que proporcionem a ludicidade, entre eles o parquinho, a sala de brinquedos, a brinquedoteca e outros.

Outra atividade interessante é a brincadeiras cantadas que favorecem o relacionamento grupal, como por exemplo: Ciranda-Cirandinha, Pirulito que Bate-Bate, Atirei o Pau no Gato (não atire o pau no gato).

Resgatando essas brincadeiras e cantigas que fazem parte desta cultura, promovemos o desenvolvimento das criança, a socialização e o uso de várias linguagens na aprendizagem.

É de suma importância, a brincadeira, as atividades lúdicas, que servem para alterar o crescimento, pois as crianças adquirem maior autoconfiança, maiores estimulação para tentar de novo e, principalmente, maior prazer e alegria.

Tornam-se assim, pessoas novas, com uma nova visão de mundo.

O movimento é uma importante grandeza do desenvolvimento e da cultura humana. A criança começa a movimentar-se desde a sua infância obtendo com isso cada vez maior controle sobre seu corpo e aprendendo as possibilidades de interação com mundo.

Engatinham, caminham, manuseiam objeto, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentam sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

A partir disto diversas formas dessa linguagem foram aparecendo como: os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas e a dança, mas quais se fazem uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Assim a criança porque é algo natural dela, sente prazer e procura entender as relações através do brincar.

A confecção do próprio brinquedo produz valores que a fabricação em série não é capaz de atingir. Valores dos sentimentos, da afetividade, da socialização, da fantasia, das experiências, da potencialidade humana etc. O fascinante evento que salta das palmas das mãos para habilitar um mundo concreto, palpável, está inapelavelmente ligado à origem humana.

Profundas relações de afetividade entre a criança e o brinquedo, não está ali, tão somente como alternativa de lazer, mas como uma forma de educá-la e torná-la mais feliz. É uma pena que a família, genericamente, tenha atribuído à expressão “brincar” valores pejorativos.

Ouvimos adultos, invadindo a brincadeira infantil, censurarem: “Menino, deixa de brincadeira!”. Quando, na verdade, deveriam estimular e orientar as crianças para a brincadeira.

A imaginação da criança é uma nuvem cheia de segredos, já em adultos quando brincam têm consciência de que estão brincando. A criança não. Para ela é realização de uma atividade de muito valor, semelhante àquilo que o trabalho simboliza para nós. A carência de brinquedo, quando criança, deixa lacunas incompletáveis nas idades posteriores.

A escola tem a finalidade de preparar as crianças e os adolescentes para um mundo que acreditamos que será diferente do que está sendo hoje em dia e também que certamente poderá vir a impor outras competências ainda em elaboração.

A partir dos dados existentes no Brasil, se formos considerá-los com certeza encontraremos um quadro educacional e escolar deficiente, pois nem todas as crianças estão na escola e nem todos os que estão terminam seus estudos, pelo motivo das escolas não terem recursos e materiais necessários para um bom aprendizado e uma boa educação, passando a ser uma instituição que dispõem de muitos custos e estão maus remunerados, e onde possui o professor atuando em sua profissão que não é valorizada pela sociedade, passando isso a ser refletido na falta de vontade e de interesse em escolher exercer essa profissão por parte das novas gerações de formandos.

Por isso esse assunto torna-se uma questão séria que nos leva a perguntar, se os alunos crescem em todos os seus níveis, como conseguirão estimular a formação dos novos professores com qualidade e que se enquadrem nos níveis de qualificação e de competência exigidas e necessárias para enfrentarem os novos desafios que surgem diariamente na escola.

Quando o trabalho é direcionado ao futuro ele tem muito da imaginação e por isso não estamos impossibilitados de investigá-lo. Muito do que é dito sobre o trabalho direcionado ao futuro tem possibilidades de acontecer, mas quando será não é possível saber.

Os países que tem mãos de obra com uma formação escolar mais adequada certamente possuem vantagens comparativas sobre os demais, tendo também sua atividade de produção cada vez mais completa e mais exigente de qualificação.

Alcançar a educação em todos os seus níveis sendo ela permanente no passar de sua vida é o maior objetivo e a fala geral, global, universal de todos.

Já sabemos que vivemos nos dias atuais uma quebra da antiga elaboração das três etapas da vida, a que aprendemos, a que trabalhamos e a que descansamos.

Ouve-se muito hoje em dia que a sociedade necessita de transformação, para que torne-se uma sociedade educativa, para que nela seja implantada a motivação para a aprendizagem de uma sociedade que viva em seu conjunto tornando-se organizada e aprendente.

Em outras palavras, exceder a imagem de uma aprendizagem mais ligada a infância e a juventude de um determinado local a escola passa a entregar-se somente a um professor ou somente à uma série excessiva ou concomitante de professores únicos.

Existe no ar uma percepção da obsolescência das formas tradicionais de uma educação que

piora cada vez mais devido a rápida e profunda mudança que está em andamento, sendo todas essas mudanças a favor de esforços e implementações de novas tecnologias e inovações cientificas.

Ideias como essas prejudicam a missão tradicional das escolas, da produção, conservação e transmissão de saberes.

A escola de hoje e a de amanhã para poder sobreviver como uma verdadeira instituição educativa, terão que passar a ser um lugar de inovações, onde possa oferecer um quadro de formação mais capaz de solucionar os novos desafios referente a economia e a sociedade.

Como aumentar os orçamentos para a educação? Afirma-se que a educação a distância tem um custo menor, mas nem mesmo a educação a distância torna-se o único elemento do orçamento, assim como também sua introdução que implica outras atividades com seus respectivos custos.

Mas a educação a distância tem uma forte convocação com as atividades da indústria e também de serviços de ponta, passando estes aliados importantes para a sua implementação.

Hoje é possível ver centros públicos reunindo tecnologias, e tornando-se fontes de saberes, mas, certamente, para funcionarem com eficiência serão necessários terem um pessoal de apoio que sejam competentes em todos os seus níveis de atividade.

Com isso uma outra ideia passa a surgir e ter um papel especifico nas regiões onde encontramos uma maior concentração de pobreza, dado a facilidade de acesso que permitem.

Na brincadeira infantil, a criança revive suas alegrias e também os seus medos e seus conflitos, e passa a revolvê-los de sua maneira, passando a transformar essa realidade naquilo que quer, internalizando regras de conduta, desenvolvendo valores que orientarão seu comportamento.

Na brincadeira livre, ou seja, naquela que não impõe regras, a criança dá asas à sua imaginação, aprendendo a lidar com o mundo e a formar sua personalidade.

Para Duprat (2015), os jogos e brincadeiras (atividades lúdicas) também podem ser utilizados no período em que a criança está em fase de adaptação e socialização ao meio escolar, em especial as que valorizam a motricidade infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de

partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil.** São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica.** Curitiba: IBPEX, 2011.

JOGO, O BRINCAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

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

Esta escrita deste artigo traz algumas considerações acerca da vida da criança, para além do entretenimento, o jogo ganha espaço através da localização de suas propriedades formativas, consideradas sob as perspectivas educacionais progressistas, que valorizam a participação ativa do educando no seu progresso de formação. É brincando que conseguimos crescer Física, Social, Intelectual, Espiritual e Afetivamente e nesse sentido venho mostrar como a prática dos jogos são ideias para a fixação de valores, aprendizado e a integração entre crianças e adolescentes no ambiente escolar. Através do Jogo trabalhamos regras: se você quer participar, aceite, então, as regras pré-estabelecidas. O jogo realiza-se através de uma atuação dos participantes que concretizam as regras possibilitando a imersão na ação lúdica na brincadeira, para que tudo isso aconteça de modo natural o olhar do professor deve passar primeiro pelo amor, por que quem ama o que faz não precisa de coragem, nem de bondade, nem de doçura, mas maturidade, atitude e comprometimento. Para o embasamento teórico deste artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema abordado.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Brincar; Contexto; Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Escolhi o tema “Jogos e Educação” porque acredito muito nos jogos como suporte pedagógico nas nossas escolas assim como acreditamos que em casa o “ato de brincar” da criança também se torna importante, pois neste momento ela aprende já que este “brincar” todo dia não deve significar brincar sempre do mesmo modo, há sempre variações. Um dos objetivos é também demonstrar que há muito que aprender com os jogos, por exemplo, que ele auxilia na passagem da fantasia para a vida. Que, ao brincar, a criança aprende a compartilhar para brincar mais, e com o tempo este “brincar” passa a ser de uma maneira mais complexa, mais plástica e expressiva, preparando-a então, para a vida adulta.

Brincadeiras e jogos sempre estiveram presentes no cotidiano das crianças com o objetivo de interação, socializar, brincar, imaginar. Através da brincadeira que a criança retrata o mundo adulto de ser, imitam os Pais, os Tios e faz um mundo de faz de conta se tornar atrativo, ela aprende a conviver com as regras, ela externa os seus sentimentos e medos.

A criança é capaz de superar os desafios, de aprender com facilidade e querer continuar aprendendo, tudo isso através de uma brincadeira. Segundo Negrine (1995 p. 10) o surgimento de um mundo ilusório e imaginário na criança é o que, na opinião de Vygotski, se constitui "jogo", uma vez que a imaginação como novo processo psicológico não está presente na consciência da criança pequena e é totalmente alheia aos animais.

E, por meio da brincadeira a criança poderá estimular todas as suas potencialidades, e desenvolver seu lado social, motor e cognitivo. Segundo Piaget, as crianças não raciocinam como adultos, sendo elas as próprias construtoras ativas do conhecimento, vivendo constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo.

Ademais, brincando a criança vai construindo sua identidade, assim como vai se desenvolvendo e vai aprendendo os instrumentos de brincar, ou seja, os brinquedos criados a partir de imagens, significantes e significados próprios da cultura do grupo a que pertence.

JOGO, O BRINCAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Desde a época de Platão e Aristóteles, o "brincar" era uma forma de educar, associando a ideia de estudo e prazer. Para uma melhor compreensão, torna-se importante e necessário conhecer os fundamentos teóricos, por meio de uma visão geral e histórica.

Dados, guloseimas em forma de números e letras eram utilizadas para educar essas crianças, segundo Wajskop (1995). Percebe-se que a importância da educação sensorial nesse período determinou o uso do "jogo didático" por professores das mais diferentes áreas como da filosofia, matemática, estudo das línguas e outros. Bem anteriormente a essa época a brincadeira era considerada uma fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algum valor em si.

Com a ruptura do pensamento romântico a valorização da brincadeira ganha espaço na educação das crianças pequenas. Surge então o "sentimento da infância" que protege e auxilia as crianças a conquistar um lugar na sociedade, inicia-se aqui a elaboração de métodos próprios para sua educação, seja em casa, ou em instituições especificas para tal fim, tudo começou a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746).

Wajskop (1995), em suas pesquisas, diz que está valorização, baseada em uma concepção idealista e protetora da infância, aparecia em propostas educativas dos sentidos, fazendo uso de brinquedos e centradas no divertimento. A visão da criança que se criou neste contexto possibilitou a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantinha sobre os pequenos um jugo inquestionável, que crescia a medida que estes iam sendo isolados do processo de produção (Snyders, 1894). A criança passou a ser cidadão com imagem social contraditória, uma vez que ela era, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela tornasse. As crianças eram vistas, ao mesmo tempo, livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem a sua liberdade.

O papel da mulher também foi determinante na força de trabalho, que apontava para soluções educativas alternativas para o cuidado das crianças que ficavam abandonadas em suas casas ou pelas ruas das cidades nascentes.

Inúmeros brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial com vistas a estudar crianças deficientes mentais e cujos conhecimentos foram, depois, utilizados para o ensino das crianças normais partiram da influência das ideias de Rousseau, na França.

Em 1782 na cidade de Oberweibach na Alemanha, nasce Friedrich Froebel, órfão de mãe foi criado pelo pai e uma madrasta. Teve uma infância isolada e triste que não tirou dele a religiosidade e o amor pela natureza que acabaram influenciando toda a sua obra educacional.

Seu início na educação começou em 1805, numa escola com os princípios educacionais de Pestallozzi. Tempo depois, Froebel conhece o trabalho de Pestallozzi e fica fascinado com os métodos empregados. A partir daí, desenvolve sua concepção pessoal de educação nos estudos do Método Pestallozzi.

No Método Pestallozzi, todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atitude produtiva autônoma. A escola deveria promover o desenvolvimento de cada aluno em três campos: o da faculdade de conhecer, de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais. Para Pestallozzi é assim que se iniciam: cérebro, mãos e coração.

Com seus estudos nestes métodos, Froebel formula a Philosophie de la Sphére, fundamentando-se na pedagogia com base nos jogos iniciados para os jardins de infância. Este filosofia integra a autonomia intelectual, a aprendizagem social, o aprofundamento religioso em relação com a ação concreta.

Froebel é conhecido como o criador dos jardins de infância por sua preocupação com a educação das crianças pequenas. Desenvolveu materiais e jogos que tornaram o ensino mais produtivo e forma lúdica.

Sua pedagogia segue o modelo de educação esférica, os alunos aprendem em contato com o real, com as coisas, com os objetos de aprendizagem.

Na pesquisa de Alessandra Arce (2004), nos revela que Froebel dá seus primeiros passos rumo à utilização de uma psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação, por intermédio da divisão do desenvolvimento humano em estágios: a primeira infância, a infância e a idade escolar. Esses estágios são apresentados de forma muito mais detalhada do que o fizera Pestallozzi. Ele atrela a cada fase um tipo de educação que deve respeitar as características próprias da fase. Isso fica muito claro num dos texto dessa obra, intitulada “O homem no primeiro período da infância”. Em certo momento desse texto Froebel explica que, se o adulto observar, por exemplo, o jogo e a fala de uma criança, poderá compreender o nível de desenvolvimento no qual ela se encontra. Isso significa que a observação das atividades espontâneas da criança, como a brincadeira e a fala, é de grande importância para êxito da atividade educativa.

Para Froebel, o jogo e os brinquedos são instrumentos para a realização do autoconhecimento com liberdade pelas crianças. Por meio dos exercícios de interiorização e exteriorização da

essência divina presente na criança, o jogo seria o mediador nesse processo de autoconhecimento.

Segundo Pimentel (2004, p. 57):

> É importante a escolha de um jogo e dos meios adequados para oferecê-lo à criança, particularmente quando visamos retirar dele o maior proveito educativo. Advém disso à necessidade de transferir à escola as mesmas motivações que a criança encontra para jogar fora desse espaço. (PIMENTEL, 2004, p. 57)

Segundo Vygotsky (1991, p. 50):

> É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. O brinquedo é um fator muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 50)

Assumindo o potencial que tem o jogo no processo ensino-aprendizagem, o adulto será o responsável pela organização do espaço físico e o construtor do espaço lúdico, não deixando de ser sociocultural.

Sem a intervenção do adulto, a criança deve participar das decisões e valorizar ao máximo as possibilidades do jogo. Vários estudos, em especial os de Piaget e Vygotsky, referem-se à relevância do jogo como promotor de aprendizagens, sendo elas de conteúdos sistematizados ou não. Esses conteúdos têm origem nas interações entre as crianças em situação de jogo, permitindo sua compreensão à medida que novos conteúdos vão sendo integrados às estruturas anteriores, modificando-as.

Para VYGOTSKY (1998) admite que no começo da vida de uma criança, os fatores biológicos superam os sociais, só depois, aos poucos, a integração social será o fator decisivo para o desenvolvimento do seu pensamento.

No entanto, ele se opõe às teorias onde o desenvolvimento se divide em estágios individuais. Para ele, inicialmente, as respostas que as crianças dão ao mundo são determinadas pelos processos biológicos. Mas, na constante mediação com adultos ou pessoas mais experientes, os processos psicológicos mais complexos, típicos do homem começam a tomar forma.

Assim, é pela interação social que as funções cognitivas do mesmo são elaboradas. Na visão de Vygotsky, a constituição das funções complexas do pensamento é veiculada principalmente pelas trocas sociais, e nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, pessoa ou fenômenos que se passam no meio ambiente, estão oferecendo elementos por meio dos quais ela organiza sua percepção. Por acreditar que as funções psíquicas do

O processo de interiorização consiste no recebimento de conhecimento do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma sequência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido. A atividade e a reflexão são os instrumentos de mediação desse processo não-diretivo, o que garante que os conhecimentos brotem, sejam descobertos pela criança da forma mais natural possível.

O professor que trabalha com as crianças da primeira infância (educação infantil), deve se atentar que nessa idade a criança é muito centrada nela mesma, como também autocentrada com seu brinquedo, o que é plenamente admissível, não se deseja que essa autocentração estenda-se por longo tempo, atravessando a segunda infância, a adolescência e a idade adulta.

O papel do professor passa a ser muito importante, como também a utilização de jogos e brincadeiras com o professor mediador e promotor da aprendizagem e do desenvolvimento colocando o aluno diante de situações tais como: montando cantinhos de jogos, de brincadeiras de faz-de-conta, fazendo surgir situações lúdicas primeiramente com estrutura lógica da brincadeira e uma segunda concepção carregado de conteúdo cultural em um tempo e espaço com uma sequência própria, com isso, a criança entra no mundo imaginário para uma construção da representação mental e da realidade, sem esquecer a ludicidade.

Para Palangana (1994), a ludicidade é necessidade do ser humano em qualquer idade, não devendo ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento lúdico facilita a aprendizagem, tornando mais fácil os processos sociais e culturais com prazer e motivação. Essa ludicidade é uma boa estratégia no auxílio da aprendizagem.

Uma educação integrada deve ser utilizada para formar cidadãos do mundo, para viver em sociedade, coletivamente com atitude, não só estar de acordo, mas uma atitude de agir cooperativamente.

No contexto escolar podemos conceber como atividades lúdicas o: desenhar, brincar, jogar, dançar, montar, construir, cantar, entre outros. O brincar para as crianças é algo essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem e neste sentido a mudança no conteúdo da brincadeira da criança está intimamente relacionada à mudança em suas atividades cotidianas. (ELKONIN apud BOMTEMPO, 2008).

Bomtempo (2008) pontua que no decorrer do desenvolvimento várias maneiras da ação de brincar aparecem. Da mesma forma que a criança adquire habilidades de andar, falar, escrever por meio da repetição, passa do jogo simbólico para o faz de conta com intuito de introduzir-se no mundo dos adultos e com o tempo deixa algumas brincadeiras simples de lado e começa a participar de brincadeiras mais elaboradas.

Ao tratar da formação da criança ou sobre o processo de ensino-aprendizagem na formação infantil, o jogo não deve ser encarado como diversão para a criança onde este por sua vez, é utilizado como ferramenta para extravasar a energia, sem nenhum sentido pedagógico.

Conforme Borba (2007, p. 36):

> Quando a criança brinca de ser “outros” (pai, mãe, médico, fada, bruxa, ladrão, polícia. etc.) refletem sobre as suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo, outras lógicas e fronteiras de significação da vida. (BORBA, 2007, p. 36)

Assim, a brincadeira, o brinquedo e o jogo devem ser encarados como algo que possibilita tanto o prazer do brincar, como também possibilita o desenvolvimento das potencialidades e capacidades intelectuais do aluno, trabalhando-o em diversas áreas distintas do conhecimento, como afetividade, socialização, inserção e interação social, utilizando o lúdico em sala de aula como uma

ferramenta prazerosa de aprender brincando.

Como aborda Kishimoto (2001, p. 36):

> O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquirem noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolve- lá. (KISHIMOTO, 2001, p. 36)

Outro tipo de brincar construtivo são os quebra-cabeças, que estimulam o raciocínio, a atenção; favorecem a socialização e a cooperação. Por meio dessas atividades, imagens mentais vão se formando, contudo, dependendo da idade da criança, da especificidade do quebra-cabeça, a criança necessitará de auxílio ou pistas para montá-lo.

A ação colaborativa de um adulto ou alguém mais experiente, porém, irá influenciar o desempenho da criança. (VYGOTSKI apud BOMTEMPO, 2008). É importante que o educador conheça seu aluno e saiba como acontece o processo de ensino e aprendizagem em cada uma de suas etapas. O brincar na sala de aula e a exploração dos mais diversos materiais pelas crianças qualificam a pratica pedagógica do educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço da escola permite que a criança vá se modificando pouco a pouco por que o ser humano é uma entidade que não basta por si, mas no mundo fora dele, a tarefa fundamental da escola é promover o fazer juntamente com o compreender para a estruturação de outros atos motores.

Com base nas informações históricas, os jogos e brincadeiras continuam sendo importantes para o desenvolvimento saudável da criança, bem como em áreas como interação, construção de habilidades específicas, socialização, conhecimento do espaço ao seu redor e do próprio corpo, destaca-se a importância do brincar enquanto instrumento e ferramenta pedagógica.

Ademais, o jogo tem função lúdica onde o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente. Também é educativo, pois o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

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. T**eorias 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.

BORBA, Â. M. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. In: BRASIL/ MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **O brincar como um modo ser e estar no mundo**. Brasília. Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96.** Brasília: SEB, 1996.

BRASIL, MEC. **Secretaria Da Educação Fundamental: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

FREIRE, J. B. **Educação De Corpo Inteiro: Prática Da Educação Física**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

FREIRE, J. B. SCAGLIA, J. A. **Educação Como Prática Corporal.** São Paulo: Editira Scipione, 2004.

HUIZENGA, J. **A Brincadeira Como Elemento Da Cultura.** Tradução João Paulo Monteiro, São Paulo: São Paulo Editora, 1998.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NÓVOA, A. **O papel do professor**. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/edições/008/aberto/mt22300.shtml/março/2001Antonio Nóvoa/Cristiana.Pereira Acesso em 01 ago. 2022.

_____. **Desafios do trabalho do Professor**. Disponível em: <www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio Novoa2007>. Acesso em 01 ago. 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 3º ed. Rio de Janeiro: AS, 1990.

PIMENTEL, A. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores**. São Paulo, 2004.

SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na Formação do Educador.** 7º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

WAJSKOP, G. **Brincar Na Pré-Escola.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILMA, R. de O. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIENE DA SILVA BESERRA MENDES
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera - (2014); Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales – UNIJALES (2018); Especialista em Educação Especial e Inclusão pela Universidade FGP- (2019); Professora de Educação Infantil pela rede municipal de Embu das Artes.

RESUMO

Este artigo se dedica à importância dos jogos como ferramenta no processo de jogos educativos infantis. A partir dos exercícios, os jogos também são vistos como uma excelente ferramenta para desenvolver a auto expressão, manter o equilíbrio e a autogestão desde a primeira infância. Respeito e autoconsciência e um poderoso meio de integração social. Os jogos são ferramentas que devemos utilizar no dia a dia escolar para gerar conhecimento, aprendizagem e todos os aspectos, incluindo cognição, aspectos psicomotores e psicológicos. Pesquise livros impressos e PDF, artigos e TCC em sites de pesquisa acadêmica (como Scielo e Google Scholar).

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Aprendizagem; Brincar.

INTRODUÇÃO

O presente tema surgiu da necessidade de atrelar o pedagógico com a necessidade de o educado continuar fase do brincar com significado. “O trabalho que desenvolveremos; “A importância do brincar para desenvolvimento e alfabetização da criança”; discute o brincar como ferramenta pedagógica na alfabetização da criança e tem como problema, entender os aspectos favoráveis que o brincar pode proporcionar às crianças, perceber as formas de interação do brincar com os demais eixos da alfabetização, ou seja, brincando pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas.

Sabemos que antigamente, a criança não tinha direito de escolha nem espaço, os adultos não aceitavam a criança como um ser pensante, não era importante a infância, as brincadeiras; hoje sabem que são de extrema importância na vida e desenvolvimento de uma criança, o lúdico.

A aprendizagem lúdica é assunto que devemos utilizá-lo como ferramenta no cotidiano escolar possibilitando a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A criança precisa imaginar brincar, conviver em um ambiente sadio, onde ela deve ser tratada como criança, pois o brincar é o que a criança mais gosta de fazer e é um direito seu e deve ser e, se sentir protegida garantindo essas vivências em sua infância. Nos tempos atuais sabemos que a maioria das crianças do mundo não tem essa oportunidade em suas vidas, a oportunidade de viver sua infância livre de maneira lúdica, porém isso não acontece com todas as crianças em

todos os lugares.

Podemos lutar ou ao menos tentar garantir que todas ou ao menos a maioria das crianças possam ter o direito de crescer e se desenvolver em um ambiente lúdico, principalmente no ambiente escolar. A Ludicidade na Educação Infantil é de extrema importância para um pleno desenvolvimento infantil em todos os aspectos, cognitivo, psicomotor, psicológico entre outros.

Portanto, precisamos perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, sendo assim, nossa pesquisa terá o foco em utilizar a ludicidade como ferramenta no reforço escolar desde as séries iniciais, para uma melhor aprendizagem.

O presente trabalho é justificado pela importância do lúdico para a aprendizagem no ensino da educação infantil, destacando os jogos como instrumento deste processo. Contribui para a formação dos professores de modo que amplie sua visão, de como ensinar de forma lúdica, e especialmente para as crianças desenvolverem a autoconfiança, altruísmo, empatia, colaboração, tolerância e equilíbrio emocional. A criança que se desenvolve brincando, tem mais possiblidades de tornar se feliz e bem sucedida na vida adulta.

Objetivo geral: Compreender a importância da ludicidade e dos jogos no processo do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Objetivos específicos: Conceituar a Ludicidade e os jogos pedagógicos e suas implicações para desenvolvimento imaginário e para o conhecimento infantil. Fundamentar a construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil de acordo com a teoria sócio interacionista. Elencar os pressupostos teóricos sobre a prática docente como mediador do processo do ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil através da Ludicidade, jogos e brincadeiras.

E como metodologia a presente pesquisa desenvolveu-se em uma única etapa e a metodologia utilizada será a bibliográfica com a finalidade de proporcionar maior contato com o problema a fim de torná-lo mais compreensível. Para alcançar os objetivos da pesquisa, e conseguir as informações e dados necessários, será indispensável à utilização de alguns procedimentos, que são a consulta bibliográfica, pois é necessário obter embasamento teórico a fim de aprofundar sobre o tema escolhido como, por exemplo, em livros: Kishimoto (2002), que trata do brincar e suas teorias, e também Carvalho (2003), Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. Já em Negrine (1994) trata da Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Foram utilizadas palavras como descritores para auxiliar na pesquisa: Desenvolvimento. Aprendizagem. Brincar.

O LÚDICO EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Segundo alguns teóricos, os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias.

> Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico-cientificas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Cada ato de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação.

> Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se ás exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantêm sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos a suas estruturas mentais (PIAGET, 1998, p.139).

Sua ideia de jogo está meio fundida com a noção geral de brinquedo. O autor acredita que jogo é uma eficaz ferramenta que age no psicológico das crianças e ajuda no desenvolvimento de estratégia para vida. Vygotsky elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais dos jogos.

No ambiente escolar é imprescindível a existência de vários objetos para que as crianças desenvolvam melhor, dispondo de recursos necessários para a realização de brincadeiras. Para alcançar essa meta, todos os alunos devem ser orientados corretamente pelo educador para que não haja conflitos entre os participantes, uma vez que o intuito maior é o de possibilitar a interação e, consequentemente, a aprendizagem, principalmente daqueles que chegam à escola resistentes e têm dificuldades em integrar à turma. De acordo com Vânia Dohme:

> As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113).

Portanto, depreende-se a necessidade de o professor não impor uma solução ante à situação, mas sim agir como mediador para que os alunos encontrem soluções, desenvolvendo a autonomia e ajudando-os a cooperarem entre si.

Uma das maneiras de atrair a criança para o processo de ensino aprendizagem é o lúdico. A partir do momento que se adotam jogos, brinquedos e brincadeiras no espaço escolar, desperta maior interesse ao aluno e seu desempenho será garantido. Sobre disso, Tisuko Morshida Kishimoto (1994, p. 7), apresenta: “O brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com a discrição de uma conduta estruturada, com regras e jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)”.

Sendo assim, se a escola dispõe de um espaço e de brinquedos mediadores, é sinal de que o caráter lúdico do jogo está sendo respeitado. Com isso, os envolvidos interagirão espontaneamente, uma vez que, sobretudo o ambiente, atrai a criança e essa começa a explorar todos os recursos disponíveis. O educador pode utilizar desses brinquedos como ferramentas pedagógicas capazes de possibilitar avanços no processo de aprendizagem e promover a interação social, a fim de aprender a respeitar os limites e diferenças de todos os participantes.

Para tentar sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos, sugere-se a importância de adotar uma brinquedoteca para promover inúmeros estímulos, porque, como se sabe, é na infância que acontece o desenvolvimento da criança, pois, consoante Nylse Helena da Silva Cunha (2001, p.17), esse espaço deve ser preparado para estimular a criança a brincar, tendo contato com muitos brinquedos, ocupando um ambiente realmente lúdico, pois ela é convidada a experimentar, sentir e explorar tal lugar.

Ainda, Vygotsky (1984, p.27) enfatiza:

> É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. A criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (Vygotsky, 1984)

Com isso, surge uma educação exitosa na criança capaz de desenvolver o processo cognitivo atuante na aquisição do conhecimento através da percepção, atenção, associação etc. Assim, toda brincadeira vivenciada pelo sujeito modifica e fortalece as emoções.

Sabe-se que cada vez mais as instituições de ensino recebem alunos com múltiplas dificuldades no processo de aprendizagem. A escola, juntamente com os profissionais capacitados, deve realizar um planejamento pedagógico com o afã reverter o quadro e possibilitar fomento de novos conhecimentos. De acordo com Gil (1990), “o educador precisa ser sensível as contingências em sala de aula para que possa criar as condições de ensino e saber consequencial positivamente visando fortalecer comportamentos compatíveis com a situações de ensino”.

Com isso, a equipe pedagógica deve elaborar objetivos claros, levando em conta a realidade do grupo em questão e ter o cuidado quanto a escolha dos conteúdos e as atividades a serem realizadas. Para tal execução, é relevante criar um ambiente rico em aprendizagens, ou seja, permitir a criança explorar o espaço e deixá-la utilizar a melhor estratégia durante as aulas. É através disso que ela adquire autoconfiança, bem como contribuirá para a formação da sua personalidade.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com a RCNEI, na constituição de 1988, frequentar jardins de infância e jardins de infância foram reconhecidos como direitos sociais das crianças, o que reconheceu a educação pré-escolar como uma responsabilidade nacional no campo da educação. Desde então, o movimento operário do país, o movimento de democratização e, claro, a luta dos próprios profissionais da educação, desde então, tem ocorrido um intenso processo de revisão de ideias no campo da educação pré-escolar.

Criar os filhos em um espaço coletivo e selecionar e fortalecer as práticas educacionais que podem regular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças Em particular, as discussões sobre como gerenciar o trabalho de crianças menores de três anos no jardim de infância e como garantir que elas trabalhem com crianças entre quatro e cinco anos de idade são prioridades para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento para crianças sem filhos para garantir que eles antecipam Receberá o conteúdo da educação básica.

Representa o primeiro nível de educação básica ministrado por creches e instituições pré--escolares. Essas instalações são caracterizadas por espaços para instituições externas, que são instituições de ensino públicas ou privadas que podem educar e supervisionar de forma abrangente crianças de 0 a 5 anos ao longo do dia. Ou parte da viagem regulada e controlada pela autoridade competente do sistema de ensino e controlada pela sociedade.

O “Currículo Nacional da Educação Infantil (Resolução nº 5, de dezembro de 2009)” deve respeitar os princípios estéticos, atentar para as diversas formas de expressão artística e cultural e levar em consideração a diversidade cultural, religiosa, étnica e social das crianças. País. ...Dessa forma, dimensão lúdica e dimensão estética são condições essenciais para a formação do sujeito. Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que a instituição de educação infantil inclua de maneira integrada as funções de educar e cuidar.

Educar na sociedade contemporânea significa, portanto, proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoais.

OS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A prática do jogo favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos, nessa situação é importante que o adulto esteja sempre incentivando as atitudes das crianças à medida que lhe é solicitado. Deve-se trabalhar com a criança os elementos do seu contexto social, para oportunizar lhe conhecimentos que existem, do que foi transformado, e que por meio desta ação/reflexão ela possa dar-se conta de estar num determinado tempo e espaço, tomando consciência de si própria e das outras pessoas.

O jogo, neste contexto, assume significado especial para elas. A participação do adulto no jogo deve ocorrer quando a criança solicitar, devendo acontecer de maneira cuidadosa. Cabe ao adulto compreender e respeitar cada criança propiciando situações de desafio, criando dificuldades e problemas que permitam o desenvolvimento pela diversificação e ampliação de experiências, aprimorando novas formas de relação. O jogo se destaca como estratégia utilizada pelas crianças, pois é no ato de jogar-brincar que ocorrem importantes mudanças no desenvolvimento psíquico.

O jogo configura um caminho de transição para um novo e mais elaborado nível de desenvolvimento, uma vez que o seu conteúdo é retirado da realidade social. Nele a criança se sujeita as regras de uma dada situação ou fenômeno e se preocupa extremamente com a veracidade da ação feita. É por meio dos jogos que ela poderá pela representação superar seus limites. Nem todo jogo tem função pedagógica, o que separa um pedagógico de outro de caráter apenas lúdico4 é o de provocar aprendizagem significativa e estimular a construção do conhecimento.

Segundo Porto,

> O jogo pode ser um espaço de experiência muito primitivo no qual o comportamento está conectado com o julgamento da sociedade atual e protegido. Nesse sentido, o jogo é uma situação frívola e flexível. A criança pode tentar confirmar o presente sem esforço. Comportamentos que não podem ser experimentados sob pressão funcional podem ser experimentados no jogo. Nesse universo, as crianças podem inventar, criar e testar com segurança (2003, p.182).

Diante desta realidade, cabe ao professor promover e enriquecer suas aulas com jogos e brincadeiras, pois é por meio destes que a criança irá ampliar seus conhecimentos acerca de si, dos outros e do meio em que vive. No processo de alfabetização deve-se considerar o lúdico e as múltiplas linguagens sendo elas os jogos de imitação, diálogos com as crianças, linguagem corporal (dança e teatro), representar algo usando o desenho, a modelagem e leituras de histórias onde as crianças possam interpretar o que ouviram, enfim m o movimento – o ato de brincar.

Por meio de jogos, as crianças podem mudar a realidade e dar-lhe novos significados, dando-lhe novos significados. As coisas podem representar coisas diferentes da realidade. A criança deve ter um certo espaço para que ela possa expandir seu próprio caminho. Campo da descoberta Segundo Vygotsky (REGO, 2004), o jogo passou por três fases: imaginação, imitação e dominação. Toda situação fictícia virá acompanhada de um código de conduta no desempenho de papéis sociais, como vendedor, professor e médico, neste caso, as crianças tentarão desempenhar esse papel por meio da imitação. Esse esforço permite que ele atue em uma posição mais alta do que o oponente vê.

A PRÁTICA DOCENTE COMO MEDIADOR DO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Profissionais na área da educação utilizam a ludicidade como recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educador. Nesse sentido, a ludicidade, como elemento da educação, também é passível de demostrar a evolução humana com a base da interação social. Assim, a ludicidade na educação da sequência aos estudos teóricos sobre esse tema destacando a parte do currículo escolar, a partir da conceituação sobre o jogo, o brinquedo e a brincadeira (RAU, 2012).

Brincar propicia o trabalho com diferentes tipos de linguagens, o que facilita a transposição e a representação de conceitos elaborados pelo adulto para educadores (RAU, 2012). Nessa perspectiva, é fundamental que o professor estabeleça uma ponte entre a sua própria concepção da ludicidade, com suas vivências, e o conhecimento construído a partir de um sólido referencial teórico (RAU, 2012).

É fácil perceber como os educandos, desde cedo, no berçário, até os anos inicias, demostram em suas atitudes, pensamentos e interações modo que refletem como a juventude está colocada na sociedade. Observa-se nessa realidade que esses alunos, desde a mais tenra infância, precocemente são inseridos em situações que requerem responsabilidade, como ajudar a cuidar de irmãos mais novos, enfrentar as ruas, regras e vivencias familiares. O mais preocupante é que essas crianças

ainda não têm experiência suficiente para entender e refletir conflitos (RAU, 2012).

Os profissionais que buscam metodologias criativas para desenvolver seu trabalho na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental vêm observando que as crianças aprendem quando brincam, pois, a ludicidade envolve habilidades de memória, atenção e concentração, além do prazer da criança em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertidas (RAU, 2012).

Assim, na tentativa de se revelar a aprendizagem do educando com os jogos, as brincadeiras e a exploração de brinquedos, é preciso ficar atento á observação do contexto que envolve a ação das crianças durante a prática pedagógica da ludicidade. Essa observação envolve a duração e o envolvimento das crianças nos jogos e evoca a possibilidade de estimular suas potencialidades, como a criatividade, a autonomia a criticidade e a expressão ao desenvolver diferentes formas de linguagem e também os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. (RAU, 2012).

Para Piaget (1976) e Vygotsky (1984) levam os professores a compreender as atividades lúdicas como parte da vida da criança. O entendimento sobre a relação entre jogo de exercício sensório-motor, jogos de regras e o jogo de construção como um processo contínuo e ao mesmo tempo inter-relacionado, propicia a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil (RAU, 2012).

Nessa visão, ao pensarmos em proposições práticas para o tratamento lúdico como recursos pedagógicos, deve haver a preocupação com a escolha das atividades, principalmente com o que o jogo pode proporcionar na intervenção tomando por base as necessidades dos alunos (RAU, 2012).

Os professores podem considerar também que, no contexto escolar, muitos aspectos podem ser trabalhados por meio da confecção e da aplicação de jogos selecionados, com os objetivos como: aprendera lidar com a ansiedade, refletir sobre limites, estimular a autonomia, desenvolver e aprimorar as funções sensório-motor, desenvolver a atenção e a concentração, ampliar a elaboração de estratégias, estimular o raciocínio lógico e a criatividade (RAU, 2012).

> O trabalho pedagógico na educação infantil, atualmente, requer uma abordagem diferente. Isso ocorre por que a criança, desde cedo, é exposta a um número maior e diversificada de estímulos cerebrais que, por sua vez, provocam reações diferentes. Pesquisas têm evidenciado o aluno como um sujeito que apresenta que apresenta um desenvolvimento intelectual, afetivo e social precoce. Isso se deve ao fato de ele estar inserido em um contexto familiar e educacional diverso do observado em décadas anteriores. Por vezes é emocionalmente imatura é nas situações de ensino-aprendizagem apresenta curto período de concentração (FRIEDMAN, 1996, p.66).

Apesar de a maioria dos professores concordar com os avanços da tecnologia, observando as devidas precauções, esses profissionais situam os jogos e os brinquedos eletrônicos como parte integrante dos interesses das crianças atualmente. Por outro lado, destacam que, muitas vezes, a ausência de jogos e brincadeiras tradicionais na vida cotidiana escolar e familiar faz com que muitas crianças apresentam dificuldades motoras, afetivas e sociais (RAU, 2012).

Nessa perspectiva, analisando a escola, a metodologia e o papel do educador, percebemos, ainda, que as possíveis intervenções no processo de ensino- aprendizagem dos alunos por vezes ficam propiciaram ao educador a oportunidade de um pleno desenvolvimento da criança (RAU, 2012).

Segundo os estudos de Almeida (2004), o processo de construção do saber por meio do jogo

como recurso pedagógico ocorre, porque, ao participar da ação lúdica a criança inicialmente estabelecer metas, constrói estratégias, planeja utilizando, assim, o raciocínio e o pensamento. O educador, nesse contexto, possui o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem (RAU, 2012).

E que o lúdico é um importante recurso pedagógico para as definições de ações pedagógicas adequadas a serem estudadas em cursos de formação de professores. Com efeitos, a utilização de jogos educacionais é um meio para estimular as aprendizagens específicas dos alunos (RAU, 2012).

Os relatos dos professores em diferente contexto escolares sobre experiência com o lúdico apontam que muitos conhecem os recursos utilizados na prática do jogo de faz de conta, porém desconhecem os estudos teóricos que fundamentam esse tipo de jogos, bem como sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil (RAU, 2012).

Muitas vezes, enquanto brincam, as crianças imitam o cotidiano por meio da expressão das relações familiares e escolares. Nessas situações, é provável que os professores fiquem surpresos ao descobrirem algumas características da personalidade em seus alunos que até então desconheciam esclarecendo-se possivelmente determinadas reações, interações e comportamentos (RAU, 2012).

O LÚDICO PARA O APRENDIZADO DA CRIANÇA

Brincar é se abrir para coisas novas, compartilhar o que sabe com o que aprende. O divertido é o elemento mais aparente do brincar. A partir dessa referência, a criança constrói sua percepção sobre a articulação do lúdico com a educação, ou seja, sobre a presença na escola, da brincadeira e do jogo, mas propriamente na escola de Educação Infantil. Esses são os momentos de diversão, além de dar a possibilidade de a criança aprenda enquanto brinca. O lúdico é um contrapeso ao estudo, caracterizado como descanso, uma vez que estudar exige atenção, concentração e assim por diante. É um passatempo, uma distração para as mentes cansadas em função do árduo trabalho pedagógico.

Pensar em aulas mais lúdicas, em uma linguagem mais próxima da criança, é a sugestão para que o conhecimento seja mais significativo para os pequenos alunos. Brincar é uma atividade da infância, uma via de ligação entre a criança e o adulto, entre a criança e o mundo. Brincando a criança concretiza em ação: valores, atitudes, comportamentos, de modo que possa compreender o que passa com ela e com o mundo a sua volta.

Nessa direção, acredita-se que o lúdico pode colaborar no processo do ensino e aprendizagem, uma vez que pode tornar a prática pedagógica mais harmônica (com mais proximidade entre a criança e o professor). O caminho para tornar o aprendizado mais significativo e constituir uma prática pedagógica mais prazerosa, portanto, mais lúdica.

Superando uma visão que opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar, a fantasia á realidade, o lazer ao trabalho, os aparentemente contrários, para assumir uma perspectiva dialética, na qual os tipos dos opostos passam a ser encarados como complementares, ambivalentes, com já tivemos a oportunidade de apontar (EMERIQUE,1999).

Numa abordagem mais abrangente, o lúdico poderia, então, ser ocasião de se lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papeis (SCHWZARTZ, 2004).

Embora com diferentes ênfases, todas as teorias do jogo e brincadeira, desde as clássicas até mais recentes, apontam para a importância do lúdico como meio privilegiado de expressão e de aprendizagem infantil, reconhecendo não haver nada significativo na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar (RODULFO, 1990).

O jogo são regras e ele cria, como reconhece Piaget (1971): é a atividade lúdica do ser socializado. Quando livre, ele é, também, o antidever, a desobrigação das regras: pois, quando as regras são violadas, cria-se um novo jogo (SCHWZARTZ, 2004).

Tornando como recreação, o lúdico assume um valor pejorativo sob o ponto de vista educativo, ou seja, a recreação pressupõe a vivência de uma atividade seja um jogo, uma brincadeira, uma história. O lúdico ocupa, na prática pedagógica dos professores, o lugar de passatempo, de distração, de descanso em contraposição à dimensão educativa concentrada nas atividades pedagógica. (ALVES, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar, a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo de acordo com seus próprios passos e fazer melhor uso de seus recursos. Brincar é uma necessidade humana. Ao brincar, ele pode aprender mais profundamente, pode tornar seus pensamentos mais flexíveis, pode criar e reproduzir seu próprio tempo e espaço, pode se adaptar melhor às mudanças na vida real e pode se integrar ao novo.

Por meio de atividades diferenciadas a criança pode desenvolver várias habilidades, explorar e refletir sobre a cultura da vida real, integrar e questionar regras e papéis sociais ao mesmo tempo. Pode-se dizer que as atividades de entretenimento transcendem a realidade e mudam a realidade por meio da imaginação.

Brincadeiras e jogos são os elementos básicos para que o aprendizado se torne divertido, proporcione diversão no processo de aprendizagem e promova a prática pedagógica em sala de aula. Além de auxiliar na educação dos filhos, a educação lúdica também traz muitos benefícios às crianças, pois proporciona prazer, criatividade e coordenação motora, além de estimular sua capacidade de aprendizagem.

A conclui-se que brincar é uma excelente oportunidade para mediar entre o aprendizado e o prazer. A inserção de tais recursos pedagógicos no ensino é uma excelente oportunidade para o avanço da educação no Brasil. Portanto, é necessário que os educadores possam inserir um aspecto indispensável da tríplice relação entre educação e alunos como recurso didático necessário

à educação e à aprendizagem.

Portanto, devemos estar cientes da importância da pedagogia lúdica, pois ajuda as crianças a descobrirem o lúdico em sala de aula e a desenvolverem suas habilidades físicas e cognitivas de forma criativa e cultural.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular** Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. v. 1 - 3.

CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRA, Rosila Arruda. **A pesquisa científica nas Ciências Sociais: caracterização e procedimentos**. Recife: UFPE, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2000

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira, estrutura e ensino**. Campinas: Autores Associados, 1996

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PORTO, C.L. **Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca**. In KRAMER, S. Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 2003.

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL

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 procura buscar reflexões a respeito da inclusão de crianças com deficiência nas escolas de ensino fundamental. A promoção e aplicação da inclusão em todas as esferas sociais vem com sua implementação desde as escolas. A aprendizagem é essencial para o desenvolvimento emocional e físico das pessoas. Como crianças, é decisivo que tenham independência e autodeterminação. Aqueles que vivem com deficiência intelectual têm educação direta em sistema regulamentado, em igualdade de condições, recebendo apoio adequado para que possam adquirir conhecimentos em seu próprio ritmo e de acordo com suas habilidades. A inclusão nas escolas também beneficia as crianças sem deficiência intelectual, pois elas poderão aprender o valor da inclusão e do respeito, interagindo com seus pares com deficiência intelectual como iguais e como membros do mesmo grupo. A implementação de procedimentos e estratégias de trabalho inclusivos é extremamente importante para evitar que grupos vulneráveis sejam segregados ou tenham poucas oportunidades de crescer pessoal e profissionalmente. Quando há inclusão nas escolas de ensino fundamental, constrói-se sociedades cheias de oportunidades para todos, com um grau de bem-estar muito elevado.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos; Grupos Vulneráveis; Habilidades.

INTRODUÇÃO

Educação inclusiva significa incluir alunos com deficiência em um ambiente escolar regular. No entanto, uma prioridade em muitos países é o método escolar inclusivo (ou crianças com deficiência frequentam escolas regulares, mas seguem um currículo específico). A mudança para um modelo mais inclusivo (ou seja, os alunos com deficiência seguem o currículo regular ao lado dos alunos sem deficiência) é um processo de longo prazo. À medida que os países avançam para uma educação mais inclusiva, as escolas especiais e seus funcionários podem desempenhar um papel crítico, atuando como especialistas especializados e ajudando as escolas regulares a alcançar maior inclusão (UNESCO, 2017).

É um desafio grandioso iniciar-se uma reflexão sobre um projeto na área de inclusão na Educação, objetivando uma educação voltada para todos, aproximando o aluno e especialmente o professor numa relação prazerosa com o conhecimento, nos moldes idealizados pelos estudiosos

da área em suas últimas propostas, como também, respeitar as especificidades desses alunos: sua língua, seus anseios, sua relação familiar, etc.

Nas últimas duas décadas, a tendência educacional foi de fomentar a escola de qualidade para todos e lutar contra a exclusão escolar de alunos com necessidades especiais, de forma que todas as crianças possam aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), em seus pressupostos, afirma que:

> A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte da dignidade humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se refere no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades. A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que a crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo e no da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente dos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários.

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica.

Contudo, a inclusão com garantia de direitos e qualidade de educação ainda é um sonho a ser alcançado, um caminho a ser construído, ao qual várias mudanças serão necessárias: estruturais, pedagógicas e sem dúvidas capacitação de professores no que se diz respeito a lidar com situações corriqueiras do dia a dia de sala de aula.

A INCLUSÃO, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO

Por meio da escola em que considera-se como espaço privilegiado de construção de conhecimento e desenvolvimento de valores, diante das crianças com necessidades especiais tem deixado algumas indagações e desafios que não estão relacionados á deficiência dos alunos, mas sim ao descaso de alguns profissionais docentes e algumas instituições, em relação à diversidade humana, a qual se constitui a população brasileira.

Paulo Freire por exemplo, não discute diretamente o tema de inclusão, mas no decorrer dos estudos percebe-se que sua pedagogia é centralizada no sujeito. Diante desta concepção acreditamos que a educação especial deva ser pensada de modo que o discente seja visto como um ser construtor de seu conhecimento, capaz de interagir, e que tenha materiais que estimulem suas habilidades.

No contexto de seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire procura conscientizar o docente do seu papel fundamental de problematizador da realidade do educando, de modo que suas vivencias façam parte deste processo para que de fato se tenha um significado na aprendizagem. Pois para Paulo Freire ensinar a pensar e problematizar sobre a realidade é a maneira mais correta de se produzir conhecimento, visto que, a partir daí o discente terá a capacidade de reconhecer-se como um ser social. “[...] aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. (FREIRE, 1996, p.24)

Desse modo, podemos dizer que diante dos métodos de alfabetização do autista, o aluno tem a necessidade de reconhecer-se como um ser social, e essa tarefa fica a cargo do professor alfabetizador, que através de metodologias centradas no aluno, tenha o objetivo de conscientizá-lo como construtor de seu conhecimento. Assim as estratégias de alfabetização precisam ser trabalhadas de forma conjunta, incluindo a práxis.

Segundo Freire (1987, p.17) em sua obra nos faz refletir sobre as condições de opressores e oprimidos {...} Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência injusta. (grifo do autor).

Na educação inclusiva formam-se os elos de sabedoria e trabalho mútuo, tanto por parte dos docentes, quanto da família que precisa buscar materiais que estimulem o fazer da criança, levando em consideração o letramento que perdura por toda vida.

É fundamental que a escola seja um ambiente inclusivo e propício para o acesso da pessoa autista e utilizar propostas metodológicas de acordo com a necessidade da criança.

Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com esse tipo de situação para que sejam tomadas medidas cabíveis para a resolução do problema.

Sabe-se que a participação da família tem uma parte importante, pois muitas vezes a rejeição começa dentro da própria casa. Santos (2008, p. 14) destaca que “Autismo não é muito comum e a maioria das pessoas não sabe nada sobre o assunto, levando os pais a se sentirem muito sós e ignorantes a respeito da condição e o que devem realmente fazer”.

> É preciso levantar a discussão para o caminho percorrido pela educação brasileira para concretizar seu “projeto inclusivo”, que esbarrou em “equívocos conceituais e dificuldades na reorganização pedagógica”, os avanços da escola brasileira nessa direção têm acontecido de forma lenta, pois ainda há “muita resistência por parte das instituições à inclusão plena e incondicional, e isso ocorre por causa da inexperiência com a diferença” (MANTOAN, 2010, p.13).

O sistema educacional brasileiro vem passando por significativas mudanças nas últimas décadas, e nesse contexto, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2007) ressaltam em que: “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica”, que foi desencadeada “em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1)

A educação inclusiva tem um passado de segregação, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, o que representaria 15 milhões de brasileiros, de acordo com o Censo do IBGE de 2000. Em 2004, a fim de aprimorar a formulação de políticas públicas, o MEC passou a definir melhor as várias categorias de deficiência (BIAGGIO, 2009, p.21).

> Um novo desafio se impõe à prática docente na contemporaneidade, o trabalho em equipe, pois "o professor sozinho não pode de forma isolada transformar um centro educacional em espaço inclusivo, mesmo que sua sala de aula seja um espaço inclusivo", é necessário colaboração e articulação entre toda a comunidade escolar, especialmente da família (DÍEZ, 2010, p.21).

Percebe-se que a inclusão está presente cada dia mais em nossos cotidianos, dessa forma, a família e a escola devem caminhar lado a lado, para que o aluno com autismo possa ter um acompanhamento adequado que contribuirá para o seu desenvolvimento integral e significativo.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A INCLUSÃO

Para BARROSO (2005, p.11) "a democratização da escola pública, ou melhor, a sua refundação enquanto uma escola efetivamente popular - é uma tarefa - desafio ainda em aberto para os educadores". O projeto - aparentemente irrealizável - é construir uma educação pública que seja, ao mesmo tempo, democrática (extensiva a todos, indistintamente) e portadora de uma determinada qualidade, que seja socialmente referenciada e distante da lógica excludente. Uma escola que consiga inserir as novas gerações num mundo inteiramente transformado e distante daquele que originou a sua universalização.

Uma das tarefas é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. É importante ainda uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além da constituição de espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes co-responsáveis desse processo.

Afora ações para garantir que as escolas se constituam em espaços de aprendizagem para todos os alunos, na C0nstituição Federal de 1988 (art. 205, inc. III) está previsto que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades educacionais especiais (Res. 2/01), preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, tradicionalmente, é a educação especial que tem se responsabilizado por esse tipo de atendimento. Nesse sentido, para Sousa e Prieto (2002, p.123), "tem-se previsto o 'especial' na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação". O que se tem como objetivo precípuo, portanto, é a defesa da educação escolar para todos como um princípio.

Se o princípio da educação inclusiva vem se fortalecendo desde meados da década de 1990,

na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina.

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. A ideia de ruptura é rotineiramente empregada em contraposição à ideia de continuidade e tida como expressão do novo, podendo causar deslumbramento a ponto de não ser questionada e repetir-se como modelo que nada transforma.

Quando o objetivo é o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, muito desse novo discurso tem servido para condenar práticas da educação especial, sem, contudo ressaltar que sua trajetória reflete em alto grau a marginalização a que foi submetida pelas políticas educacionais, o que a fez constituir-se também como alternativa com o poder de reiterar o isolamento social daqueles em atendimento por essa modalidade de ensino. Tem ainda aparecido como a grande vilã, responsável quase que isoladamente pela perpetuação de fortes mecanismos de resistência à escolarização de todos em escolas regulares. O que se pode denunciar, com certa garantia de que seja posição consensual, é o descaso com que muitos de nossos governantes ainda tratam a educação de pessoas com necessidades especiais.

Livros, artigos, seminários e congressos sobre Inclusão Escolar, têm sempre um caráter pedagógico em que quase nunca se fala das questões psicológicas que envolvem e que podem contribuir em muito para o sucesso da Inclusão Escolar. O curso de Pedagogia tem pouquíssimas matérias de Psicologia. Quando há, apenas são repassadas de forma rápida as teorias tradicionais. Um conteúdo atualizado e maior de Psicologia poderá ajudar a melhorar as relações dos professores com seus alunos por meio do conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento da criança, a construção de seus conhecimentos, como cada uma reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e agir, o papel das interações sociais e do ambiente nesses processos. Esses conhecimentos dariam aos professores condições de pensar e agir com mais autonomia, de estruturar um ambiente educativo que permita a construção efetiva das competências consideradas importantes na cultura e desenvolvimento global da criança.

Ao longo de sua história, muitos psicólogos vêm pesquisando e elaborando teorias sobre o desenvolvimento do ser humano, o papel das interações sociais nesse desenvolvimento e sobre a aprendizagem. Nesse contexto, poderia se apresentar pelo menos três concepções psicológicas: a inatista - que supõe que o desenvolvimento humano é determinado por fatores genéticos, sendo que todas as características físicas e psicológicas de uma pessoa são herdadas geneticamente de seus pais; a ambientalista - que, ao contrário, acredita que a criança nasce sem que nada esteja determinado biologicamente, de maneira que o meio ambiente em que vive é que irá moldá-la, estimulá-la e corrigi-la segundo um padrão ideal de comportamento; a interacionista - que, diferindo das duas primeiras, considera que tanto os fatores biológicos como os ambientais são fundamentais para o desenvolvimento humano e não podem ser dissociados.

OS PROFESSORES E A INCLUSÃO

Para a maioria dos professores, assim como para grande parte da população, ainda há aqueles velhos conceitos culturais referentes às pessoas com deficiência, como imaginar que elas são doentes e/ou que não se desenvolveram ou aprendem como as demais. Ora, a aprendizagem e o desenvolvimento humanos são individuais, ninguém tem um modelo a seguir.

De fato, nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão Escolar até o momento em que chegue à sua turma um aluno a ser incluído, ou seja, ninguém em nenhuma situação está preparado para resolver algo que nunca vivenciou - o que muitas vezes exige conhecimento de experiências anteriores. Será neste momento que veremos realmente quem é o educador de verdade. O acomodado alegará não estar preparado, pois rejeitar um aluno com essa alegação será muito mais fácil e rápido para se livrar da questão.

Mas o verdadeiro professor, consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencerem ao seu alunado, primeiro o receberá e somente depois irá se informar, buscar o maior número possível de informações e recursos para promover o desenvolvimento global daquele aluno. De modo geral, o bom educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível e que ocorre em salas de aulas das universidades, com o hábito e prática de leituras e de estudos, assim como também no dia a dia das escolas, na convivência cotidiana com colegas de trabalho, com seus alunos, com suas experiências familiares e na comunidade. O bom educador preocupa-se com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimentos e interesses próprios, com suas motivações pessoais. Ele se permite autoconhecer em suas habilidades e dificuldades, preparando-se bem para contribuir com a formação de qualquer aluno que venha a integrar sua sala de aula.

ATIVIDADE FÍSICA E A INCLUSÃO

Para os alunos em situação de deficiência motora, o sucesso da aula de Educação Física adaptada ou integrada passa necessariamente pela utilização de uma “metodologia” adequada por parte do professor, tendo em vista que quem se encontra nesta situação alcance um desenvolvimento holístico. Dos aspectos mais relevantes residem no fato de que deve ser contemplada uma mudança de percepção por parte de professores, alunos e equipe para docente quanto à participação do aluno integrado de forma efetiva e eficiente.

> Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles/as que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo real. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles” (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p.25).

Na prática da Educação Física com pessoas com deficiência motora, é fundamental que o professor aplique uma “metodologia” adequada e estimulante de forma a facilitar ou atingir dois objetivos traçados e, sobretudo, integrar o aluno com os seus pares.

O sucesso da aula de Educação Física adaptada ou integrada passa necessariamente pela utilização de uma “metodologia” adequada e/ou pela utilização de vários tipos da mesma, com o objetivo final de que os alunos alcancem um desenvolvimento biopsicossocial holístico. Dentro desta tabela também encontramos, e com razão, os alunos com deficiência, pois o professor deve selecionar a melhor estratégia para cumprir os objetivos definidos.

Pedrinelli (2002), criou algumas orientações gerais aos professores, para que se ocorra a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em aulas de Educação Física, nas quais são:

> Agir naturalmente com os alunos; Acolher e receber todos com o mesmo nível de atenção e consideração; Responder naturalmente as perguntas dos alunos; Oferecer atenção e prestígio aos alunos; (todos gostam. Não super proteja, nem dê excesso de atenção para alguns, pois estes talvez não irão gostar e os demais irão reclamar!); Garantir a participação de todos (individual ou em grupo), desafiando cada um a realizar o melhor, considerando suas potencialidades; Realizar adaptações compartilhando opiniões. Regras podem sempre ser combinadas e recombinadas, inventadas e reiventadas; (...) Promover e adequar desafios, incentivando e ajudando os alunos a superar dificuldades; Promover o sucesso dos alunos para desenvolver a auto-estima; e Oferecer aos alunos a oportunidade de pensar, de decidir e agir por seus próprios meios. Garantir a autonomia de todos. (PEDRINELLI, 2002, p.32).

Para essas situações, é importante conhecer a evolução clínica das patologias motoras para que o professor possa identificar quais áreas devem ser trabalhadas e, principalmente, quais não podem ser trabalhadas, ou devem ter um manejo específico e diferenciado. No entanto, não existe uma receita nesse sentido, podemos ter as seguintes considerações:

1. Para que a atividade física tenha um impacto significativo nos alunos com deficiência, ela deve sempre facilitar a “realização” ou “sucesso” do desempenho motor e das relações interpessoais.

2. Respeitar os interesses pessoais do aluno em situação de deficiência e a sua causalidade pessoal.

3. Considerar o ritmo e/ou nível de desempenho de cada aluno com deficiência. É fundamental fortalecer o quadro de funcionários e a permanência na atividade.

4. Deve ser uma sala de aula que facilite a “aprendizagem experiencial “, pois por meio deste processo novos conhecimentos são criados através da transformação da experiência pessoal (Kolb, D. 1984).

5. Deve ser uma sala de aula que permita a distribuição de diferentes papéis e graus de participação entre os membros do curso.

6. Reforçar a aprendizagem ao nível da execução com o apoio de material adequado e/ou atividades “adaptadas” (tigelas, polybat, etc.).

7. Permitir uma avaliação diferenciada, as quais sejam avaliadas diferentes áreas do ser e do fazer.

Dos aspectos mais relevantes residem no fato de que deve ser contemplada uma mudança de percepção por parte de professores, alunos e equipe para docente quanto ao grau de participação do aluno integrado.

É importante destacar a necessidade de segmentar a sala de aula de Educação Física Adaptada, pois permite uma melhor aplicação pedagógica e avaliação dos objetivos traçados ao nível individual e/ou grupal. No entanto, temos que considerar que essas fases não são rígidas, pelo contrário, devem ser flexíveis de acordo com os imponderáveis que possam surgir ao longo de seu desenvolvimento.

O conceito de inclusão tenta superar a noção de integração como assimilação e adaptação ao grupo, questionando o modelo segregador da Educação Especial tradicional e a integração como perpetuadora da desigualdade.

Da mesma forma, quando se fala em estratégias inclusivas, se refere à possibilidade de deslocar os ambientes educativos para os centros com o objetivo de responder à diversidade do corpo discente, dotando um paradigma mais naturalista e transformador que tenta superar o conceito de integração como assimilação e adaptação ao grupo-aula.

Portanto, uma Educação Física de qualidade deve incluir um planejamento adequado de atenção à diversidade que contemple uma concepção significativa, tolerante e construtiva da aprendizagem e suas diferentes necessidades, baseada no respeito e valorização das diferenças, destacando a importância da intervenção docente e sua história, formação e conhecimento compartilhado da disciplina de condicionamento, entre outros, sua atitude neste processo.

Portanto, uma Educação Física inclusiva deve contemplar o direito de todos os alunos de participar ativamente de um currículo escolar compartilhado com os demais colegas da mesma idade, independentemente de suas características, dificuldades e ritmos de aprendizagem e sem qualquer forma de segregação, na qual a diversidade constitui um valor educacional e social agregado que une o grupo e oferece melhores possibilidades de aprendizagem.

Consequentemente, pode-se dizer que o grau de inclusão dos alunos com deficiência na área da Educação Física estará condicionado pelos seguintes aspetos: uma reflexão crítica sobre o currículo atual, ou o grau de contratação profissional e docente, para as características dos dois alunos referidos e os recursos didáticos ou ferramentas de ensino que possibilitam a participação de dois alunos em sala de aula, independentemente de seu ritmo de aprendizagem e de suas características individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por

formas segregadoras de ensino especial e regular.

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

As políticas educacionais não estabelecem uma remuneração descente para os professores, que são obrigados a trabalhar dois e até três turnos, para conseguirem manter sua sobrevivência, e a de sua família.

Ao se falar em educação inclusiva deve-se destacar a importância dessa inclusão para desenvolvimento social, para desconstrução de um imaginário social, e a representação desse imaginário no inconsciente dos indivíduos.

Por meio da convivência com as diferenças as crianças vão construindo o processo para inclusão social, um mundo melhor, no qual todos saem ganhando, e com isso, possibilitando falar em inclusão social real.

Acredita-se que o processo inclusivo deve permitir que o estudante desenvolva suas potencialidades educativas com os outros estudantes, visto que a socialização não necessariamente ocorre apenas na escola, pois é realizada em diversos ambientes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: Deficiência. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,** Brasília, 1994.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão Social das Pessoas com Deficiência: Utopia ou possibilidade?** Editora PAULUS. 2ª edição. SP, 2010.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmo caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.** Tradução Grupo Solucion-SP. Inclusão, Revista da Educação Especial. Brasília, Vol 5, 2010.

FIGUEIRA, Emílio. **Educação Inclusiva**. Editora Brasiliense. São Paulo, 2011.

GUERRA, Alexandre; MORETTO, Amilton; FONSECA, Ana; CAMPOS, André; FREITAS, Estanislau de; SILVA, Ronnie; RIBEIRO, Thiago. Organizadores: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

KARAGIANNIS, A.;STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Visão geral histórica da inclusão.** In: STAINBACK, W; STAINBACK, S. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artimed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**. Summus editorial. 4ª edição. SP, 2006.

PEDRINELLI, V.G; VERENGUER, R.C.G. **Atividade Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades.** In: GORGATTI, M.G.; COSTA, R.F. Atividade física adaptada. Barueri: Editora Manole, 2005.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo. **Atlas da Exclusão Social no Brasil. 2ª edição.** Editora Cortez. São Paulo, 2003.

LEITURA 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

Este trabalho tem por finalidade mostrar a importância da leitura na educação infantil. Importância tal, que desde pequenos as crianças aprendem que a leitura faz parte do seu meio social. Desta forma o presente estudo buscou compreender qual a importância de se ter uma prática voltada para a leitura desde a educação infantil, conhecendo os benefícios e contribuições ao desenvolvimento infantil, refletindo sobre o trabalho de incentivo à leitura como um ponto importante de atenção nas escolas de Educação Infantil. E para atingir tais objetivos, a pesquisa se baseou na leitura e pesquisa de referências bibliográficas que abordassem a temática. A pesquisa também trouxe a importância da família nesse processo de incentivo à leitura de crianças pequenas que de acordo com estudos quanto mais cedo as crianças desenvolverem habilidades de leitura, mais elas terão sucesso escolar. Falarei um pouco do perfil do professor que atua nessa modalidade de ensino. A criança vive num mundo de imagens, é sensível e sua linguagem é afetiva. Ao incentivar a leitura desde a primeira infância, estimula não só o gosto por ler, mas a abrir portas para o conhecimento e para um mundo de sonhos, encantos e magia.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Educação Infantil; Professor; Criança.

INTRODUÇÃO

Para a constituição do pensar pedagógico e das práticas direcionadas à Educação Infantil, faz-se necessário entender que as concepções de criança e infância é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos.

Para Freire (2009), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. Ler é muito mais do que decodificar, do que a união de letras para se formar uma palavra ou uma frase, ler é sonhar, é vivenciar é contextualizar. A leitura é umas das portas de entrada para o mundo do conhecimento, pois é atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação do indivíduo.

Este trabalho tem por finalidade mostrar a importância da leitura na educação infantil.

Importância tal, que desde pequenos as crianças aprendem que a leitura faz parte do seu meio social.

Poderá surgir a pergunta: Mas para que, se a criança ainda não sabe ler?

É claro que para quem não tem entendimento sobre o tema aqui desenvolvido, esta ação da criança em contato com livros, seria totalmente sem valor, porém, mesmo sem saber ler a criança vendo figuras, começa a criar por meio da imaginação um mundo de construção e conhecimento.

Livros infantis são extremamente importantes, pois a criança por meio do desenho interpreta as letras e começa a criar seu universo de construção, o qual em seu aprendizado e desenvolvimento tornara mais fácil para a sua escrita.

Quando a criança é estimulada a ter contato com livros, mesmo já estando alfabetizada, terá prazer pela leitura, prazer em conhecer e obter novos conhecimentos.

Antes de ser alfabetizada a criança que tem contato com livros terá vontade, anseio, prazer em aprender, para compreender se sentindo seguro ao que se vai conhecer. Sentirá prazer em fazer atividades, pelo fato de que a atividade lhe fornecerá um conhecimento amplo.

> Crianças e professores, portanto, são sujeitos leitores, objetos de conhecimento, conteúdo, linguagens – sujeitos – objetos – linguagens – a serem uns pelos outros. (Gabriel de Andrade Junqueira Filho – Linguagens Geradoras p.35).

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura é importante em qualquer fase educacional ou da vida de qualquer indivíduo. Na educação infantil ela tem um caráter lúdico que visa o incentivo desde a primeira infância ao contato com esse universo. A leitura propicia a criança muitos benefícios para o seu aprendizado escolar e sua vida social, assim como a falta dela pode trazer dificuldades no processo aprendizagem, principalmente na fase da alfabetização.

A partir da educação infantil, a leitura deve propiciar aos alunos o contato e conhecimento de mundo, portanto ela deve ter significado para as crianças, e um dos papeis do professor é incentivar esse contato com a leitura de diferentes formas.

A criança deve perceber que a leitura faz parte do seu dia-dia e que sem ela, torna mais difícil o contato direto com o mundo, pois o mesmo possui inúmeras informações que necessitam da leitura para adquirir conhecimentos e contato. O contato com os livros, o ato de sentir o cheiro, as texturas e interagir com as histórias auxilia no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e intelectual das crianças. A leitura também contribui para melhorias no vocabulário, na fala e no rendimento escolar.

> Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada cada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. (Crianças como leitoras e autoras – Ministério da Educação – 2016, Caderno 5 – p.22)

A leitura se torna importante, propiciando a comunicação com o mundo, e por meio dela obtemos informações importantes, interação e distração.

Interação com o mundo, pois com a leitura podemos adquirir notícias sobre determinados lugares, por meio de jornais ou textos científicos, inteirados com a cultura de outros estados e países, mercado de trabalho e profissões, notícias sobre novas tecnologias entre outras.

Podemos apreciar literaturas e grandes clássicos, como também entrarmos no mundo dos encantos de lendas e fábulas.

De acordo com Solé, ler vai além do que pensamos, pois, nos torna críticos e de opiniões própria.

> Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias, ler é sore tudo uma atividade voluntaria e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler (SOLÉ, 1998, p.90).

Parte do professor tentar ser o modelo de leitores e apreciador de vários gêneros textuais. Muitas vezes, os alunos não possuem nenhum contato de leitura em casa, sendo assim é na escola que eles adquirem este hábito.

Mas o professor não deve somente se pôr como leitor, mas também deve cumprir o seu papel dentro da sala de aula.

A leitura feita pelo professor será de grande e valiosa importância para transformar meros alunos conhecedores de livros em leitores críticos e de opiniões construtivas.

O professor deve ter o desejo de passar ao aluno o prazer da leitura, o prazer de ler sem nenhuma cobrança.

> Ora, uma professora não pode aguardar seus alunos sem pensar algo para eles, sobre eles – mesmo não os conhecendo ainda, correndo todos os riscos de acertos e erros em relação às hipóteses que produzir sobre o grupo de alunos que está prestes a conhecer. (Gabriel de Andrade Junqueira Filho – Linguagens Geradoras p.26)

Na educação infantil é que começa a interação e contato da criança com a leitura, e eis a importância de o professor estar por dentro da leitura e suas inovações, para expressar aos alunos o valor, seus benefícios, e as dificuldades sem ela.

Tanto o professor como o aluno, devem estar inteirado com a sociedade em que estão, e a leitura facilita esta interação.

As crianças devem ter contato com vários livros e gêneros textuais, o que possibilita um melhor entendimento de mundo.

Desde cedo as crianças começam a ter contato com letras e o uso delas por meio da leitura, mas parte do educador orientar das várias formas de como pode ser efetuada a leitura, e mostrar o prazer que pode causar, pois, a partir de cedo as crianças começarão a mostrar o valor pela leitura. Criar uma rotina de leitura ajuda no desenvolvimento pessoal e intelectual. Ler é um costume que aprimora as habilidades de comunicação.

> Na literatura, infantil (e na literatura em geral, ética e estética se articulam e se apresentam no texto verbal, no visual e na sua própria materialidade do objeto livro. Ideias, ações, sonoridade, palavras, imagens se juntam para fazer não só os possíveis, como também os impossíveis, inusitados e surpreendentes. A literatura organiza pela escrita e desorganiza pela leitura quando nos desloca do lugar onde estamos, quando nos emociona, faz-nos rir

> ou chorar. (Crianças como leitoras e autoras – Ministério da Educação – 2016, Caderno 5 – p.26).

Por mais que possamos pensar que as crianças não possuem um entendimento amplo sobre a leitura, é com o decorrer do tempo que o trabalho realizado com elas desde pequenos, terá o resultado, não somente a respeito do intelecto, mas como em todas as partes de sua vida.

O educador deve realizar a leitura todos os dias para a sala de aula, pois a criança irá no decorrer do tempo, se acostumar a ouvir e ter contato direto com livros. No começo estes livros podem ser de várias ilustrações e poucas letras (frases), e conforme for passando o tempo e aprendizado das crianças, aumentar mais textos e menos figuras. Mostrar a importância de ler gibis como é efetuada a leitura e comparar a leitura de um texto científico mostrando que esse traz informações. Explicar a importância do texto e o porque foi feita a leitura, mostrando e trazendo para a criança a curiosidade de fazer outras leituras para se informar. Mostrar para o aluno que a leitura também está presente fora da escola, como por exemplo, a leitura de jornais, para adquirir conhecimentos diversos e informações. Leitura que pode ser realizada na escola, e fora dela podendo ser diária e constante na vida de cada um. É importante mostrar para o aluno, a importância da leitura fora da escola e a leitura realizada por prazer sem compromisso. Estamos acostumados a ver crianças, em seus momentos de lazer, brincarem com videogames, aplicativos online e demais tecnologias. Acabamos, dessa maneira, nos esquecendo do valor que os livros têm também como instrumentos de distração.

Na prática, quando a criança se acostuma com a leitura, consegue sentir prazer ao conhecer novas histórias, de forma que esse hábito se torna uma forma de entretenimento extremamente eficiente. A leitura também é uma excelente maneira de descobrir novas palavras e aumentar cada vez mais o vocabulário, tornando possível construir uma linha lógica de pensamento.

O hábito de ler deve ser estimulado desde a infância, para que criança durante sua fase de desenvolvimento, não tenha dificuldades de aprendizagem, e esse incentivo deve ser de forma lúdica e prazerosa para que não se torne algo insignificante e obrigatório na vida da criança e nas demais fases da sua vida.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Perrenoud, o professor na sua formação e junto com sua capacidade profissional deve desenvolver suas competências e habilidades dos saberes, para resolver seus problemas complexos que surgirão ao longo da sua profissão.

Por meio desses saberes, o professor deverá trabalhar num conjunto de esquemas, nos quais os procedimentos o farão mais ativo para sua assimilação.

Assimilação dos conceitos teóricos, experiências práticas, desenvolvendo novos saberes de leitura pedagógicos, didáticos metodológicos e fortalecendo suas competências e habilidades.

Baseado em saberes amplamente organizado, o professor progredirá em sua profissão, e

tornará um profissional pleno de saberes.

Saberes que irão fortalecer seus pensamentos, ação técnica e prática reflexiva no círculo profissional.

Saberes que os professores precisarão compartilhar com os alunos, mesmo sendo da educação infantil, com o proposito que a leitura é importante na vida escolar de toda criança.

Os professores só conseguirão se apropriarem desses saberes, no decorrer de sua experiência e dentro de uma prática em sala de aula juntamente com os seus alunos.

> O diálogo começa na busca do conteúdo programático: daí que, para concepção (de educação) como prática libertadora, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com seus educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com esses. Essa inquietação em torno do conteúdo diálogo é a inquietação do conteúdo programático da educação. (Paulo Freire 1.997, p.83).

Porém, os professores têm muitos papeis na escola e na sua prática. Na sala de aula e um deles é incentivar a leitura por prazer, adequando seu planejamento de aula, inserindo nele leituras de acordo com a faixa etária dos seus alunos e até mesmo percebendo os diferentes gostos literários, proporcionar a eles momentos de leituras, que agradem que encantem e ou até mesmo propicie a criança momentos que tenham significados para o seu aprendizado. As crianças são geralmente muito curiosas e podem se interessar pelos mais diversos assuntos, mas os professores também exercem um importante papel ao instigar a curiosidade delas com o seu envolvimento, aproveitando situações que surgem do grupo.

> É fundamental que a atuação do professor vá além da observação e da oferta de tempo, de brinquedos e objetos, de experiências de conhecimento das atividades humanas. (Currículo da Cidade – 2019- p.95).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), por meio de pesquisas, foi constatado que os professores precisam de uma melhor formação acadêmica e cursos específicos para trabalhar na área da educação infantil, sabendo o que se deve trabalhar com seus alunos de acordo com suas idades.

O professor com uma formação continuada, possuirá informações e conhecimentos de como fazer uma leitura e quais serão os tipos de livros a serem usados de acordo com a faixa etária de cada sala. Ele saberá fazer seu diagnóstico de avaliação contínua sobre o desenvolvimento do aprendizado de cada criança, relacionando cada atividade aplicada no decorrer do seu trabalho.

> Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020).

A implementação da BNCC (Base Nacional da Educação Básica), reforça a necessidade e atualização profissional já que ela exige o domínio de conhecimentos específicos, pedagogias ativas e contextualizadas que facilitem a aprendizagem de conteúdos que facilitem a aprendizagem de conteúdos e competências pautadas pela Base, como as socioemocionais, o desenvolvimento integral. Para que haja esse conhecimento torna-se necessário dar aos professores oportunidades de aprender em seu contexto de atuação e aplicar na prática o seu conhecimento de forma ativa

e contextualizada. A formação continuada tem sido entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários a atividades dos educadores.

E só assim o professor terá grandes chances de se tornar um profissional, dentro da sua carreira e vencendo aos poucos os grandes desafios na sala de aula. A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novos significados à prática pedagógica.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), o professor ao trabalhar com as crianças, deve ser com uma competência eficaz, desde os conteúdos de natureza, que são os cuidados básicos essenciais, como conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento, dentro da sala de aula.

Esse trabalho deve ser feito junto com outros professores, para que todos possam realizar projetos educacionais e compartilharem da melhor forma sobre o aprendizado dos alunos.

Os professores trabalhando em pares e com outros profissionais, conseguirão fazer boas escolhas de leituras infantis e novas estratégias para que o educando desenvolva sua oralidade, lateralidade, expressão corporal e sinta que a cada história lida, têm sempre uma expressão diferenciada para ser representada.

A criança é um ser humano que está em formação de conhecimentos, por isso precisa da ajuda de todos os adultos, com quem convivem em seu dia a dia, tais como seus familiares e professores.

Sendo assim aos professores cabe a responsabilidade de formar as bases para que as pessoas continuem a aprender durante a vida toda.

> A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 1994, p.34).

O professor e a escola têm o desafio de incentivar e motivar a leitura, de fazer com que o aluno desperte para o universo dos livros.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO APRENDIZADO ESCOLAR DA CRIANÇA

O apoio da família é imprescindível para que a criança possa desenvolver sua autoestima e confiança, adquirindo habilidades para saber lidar com suas emoções enfrentar os desafios e medos nas situações cotidianas. A família também é responsável por promover estímulos para o crescimento saudável, a socialização e a aprendizagem da criança.

A presença da família na vida escolar da criança é muito importante para a própria sociedade.

Zabala afirma a importância da interação da família com as crianças, quando a família faz parte do processo de aprendizagem, com atitudes leitoras em seu lar, o desenvolvimento da criança, dentro da escola se torna positivo, por isso a importância de todos estarem presentes em sua vida

escolar.

> Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é, desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecido aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativo em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com forma de educar) e enriquece a própria as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores (as), aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas (ZABALA, 1998, p.55).

A participação da família no ambiente escolar, tem como objetivo desenvolver formas educacionais e culturais familiares, junto ao espaço da criança, envolvendo a família dos educandos, no qual possam estimular seus filhos em suas residências.

Projetos escolares que envolvam a família é muito importante para o aprendizado. O incentivo à leitura deve ser uma parceria entre família e escola, sendo de valiosa importância as crianças ouvirem muitas e muitas histórias, escutando-as desde o início da aprendizagem, em casa e na escola, trilhando um longo caminho de infinitas descobertas, imaginações e fantasias. Através de suas vivências apresentarão uma compreensão de mundo.

Apresentar livros coloridos, sonoros que instiguem a curiosidade da criança, oportunizar o manuseio, o toque faz com que a criança tenha esse contato, desperte o interesse e instiga sua criatividade, seu imaginário por isso o professor deve escolher bem os livros e se atentar a idade e fase da criança.

A leitura realizada por um adulto também é importante, pois, estabelece um momento de afeto, aproximação de quem lê e de quem ouve, um vínculo de afeição, de carinho, esse fato traz importantes contribuições para a aprendizagem se esse adulto for um familiar próximo, a criança sentirá que aquele momento é importante e traz significados para sua vida escolar.

A importância da família no desenvolvimento da criança propõe uma aprendizagem melhor para seus filhos, por isso, sua história de vida, pode estar na própria sociedade (sociocultural), ou seja, a criança percebe a atenção familiar desde a sua infância até a idade adulta, sendo assim a multiplicidade de interações sociais, o cuidar, educar, atenção e carinho, todos esses aspectos fazem diferença na vida social da criança. O meio social, natural, cultural informa para a mesma com aptidão as características ambientais, porém, ressaltar a participação familiar no mundo social da criança, enriquece o desenvolvimento e inserção social.

Algumas famílias atualmente buscam para a criança atividades nas quais elas ficam sobrecarregadas de responsabilidades, tais como cuidar dos irmãos, limpeza domésticas, sendo assim a infância da criança é interrompida.

Precisamos mudar nossa maneira de pensar e praticar gestos de amor ao próximo, promovendo o bem comum a essas crianças que são as verdadeiras estradas do crescimento humano. Devemos refletir sobre elas, pois nosso exemplo ainda é um recurso eficiente ao qual progressivamente trará a elas igualdade e oportunidade, priorizando seu desenvolvimento integral.

Ao longo do processo de aprendizagem, as crianças passam por diversas fases, visto que

o desenvolvimento acontece o tempo inteiro de forma integral ao longo da vida, por essa razão a educação permeia todos os meios em que a criança convive, principalmente, em uma relação na qual se possibilita saberes por meio de experiências as quais entramos em contato.

Por isso, a família deve estar sempre atenta aos cuidados com as crianças, para um desenvolvimento positivo diante do cotidiano escolar infantil. Devemos considerar que muitas crianças reproduzem na escola as atitudes que presenciam em casa ou compartilham em casa o conhecimento adquirido na escola, é de suma importância que a família e a escola andem lado a lado, para assim, promoverem uma educação de maior qualidade.

A sociedade nos mostra famílias repletas de problemas, como, pais separados, misérias, violência, trabalhos domésticos, pais que trabalham o dia inteiro e os filhos ficam sozinhos em casa. Esses fatos prejudicam tanto o lado emocional, atenção e a aprendizagem das crianças na vida escolar.

Toda família deve estar sempre atenta aos cuidados dos seus filhos, em relação a aparelhos eletrônicos (celulares, tabletes, tv) por transmitir diversas imagens impróprias para a sua idade, no qual a violência é o maior exemplo para as crianças.

Existem manuais entre eles o Manual de Orientação Pedagógica que nos informa que a família e a escola devem explorar atividades educacionais, liberdade, respeito, igualdade, justiça, dignidade, no qual, as crianças possam viver plenamente a sua infância, seja em termo biológico, psicológicos, fruição lúdica, tudo isso se desenvolve no ambiente escolar e familiar.

> Cada criança é diferente da outra. Uma vive no centro, outra na periferia, em bairros nobres ou populares. Algumas vivem em famílias que falam outra língua, tem hábitos alimentares e formas de brincar que são diferentes porque trazem a cultura de outros países. (Manual de Orientação Pedagógica – Módulo I – p.33).

A educação e a instrução são fundamentais na vida da criança, favorecendo a maturidade, desde ao ambiente familiar ao escolar.

Toda criança junto ao meio familiar, sente-se segura, pois a presença da família transmite proteção sendo esta presente e atenta, aos perigos que estão dentro da sociedade, colocando em risco sua conduta social como ser humano. A aproximação dos responsáveis e da escola possibilita o aumento na qualidade das ações com as crianças, bem como fortalece o vínculo e o respeito mútuo, tornando parceiros os responsáveis por esta educação. Para isso torna-se fundamental que as escolas façam reflexões sobre a prática de ações que incentivem o envolvimento familiar em suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera - se que a prática de leitura na Educação Infantil ocorre de forma natural, por meio de estímulos criados pelos próprios educadores e pela participação efetiva da família, em um ambiente propicio a aprendizagem. É importante elucidar que o brincar, o lúdico, os jogos e a convivência precisam ser garantidos durante essa fase, e que o educador não deve deixar em segundo plano

essas atividades no intuito de alfabetizar o educando nessa fase educacional.

É importante que o incentivo à leitura esteja acompanhado de oportunidades proporcionadas pelos educadores para realizar a leitura de diversas formas possíveis. A leitura quando é uma experiência agradável, pode se tornar uma porta aberta para o mundo do saber do conhecimento e da imaginação.

Foi possível constatar durante a pesquisa do presente trabalho, que a leitura na educação infantil ajuda a criança no seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional, propicia ampliação de vocabulário e de mundo. Estabelece relação com o imaginário e o real, desenvolve o simbólico representado pelo faz de conta e mais outros infinitos aprendizados

Conclui-se, portanto, que seja oportunizado para o educando desde a educação infantil, possibilidades e situações de aprendizagem proporcionadas pelos educadores das diversas fases educacionais, em que possam ler vários gêneros textuais, ao qual a criança tenha contato com livros.

Entendo que é fundamental promover o encontro das crianças com bons livros, para instigar o hábito de leitura desde pequenos. O professor ao lado da família desempenha um papel importantíssimo para a formação de bons leitores, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico desde muito cedo para formação de uma sociedade mais justa. Deve-se reconhecer e buscar possibilidades junto a toda equipe escolar, para sanar as dificuldades tão presentes na educação infantil.

Com o presente trabalho entende-se que o gosto pela leitura na Educação Infantil deve ser despertado e incentivado através do hábito de leitura pelos professores e também pela família. A literatura infantil é muito rica ajudando assim as crianças a se interagir e a desenvolver sua relação com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB/96 Lei n. 9.394/1996. Brasília 1996.

RASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** (RCNEI) Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.vol.3

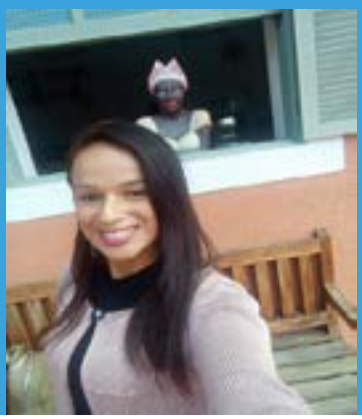
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. Ed. São Paulo: Cortez, 2009-Coleção Questões da nossa época

MARTINS, Helena Maria. **O que é leitura**. 19. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução Claudia Schilling - 6. Ed. – Porto Alegre: Artemed, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998

MÚSICA, TEATRO, DANÇA E EXPRESSÃO CORPORAL



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

O presente artigo tem como objetivo demonstrar a importância dos elementos principais da linguagem artística: música, teatro, dança e expressão corporal. A Arte é tão importante como outras disciplinas e que se bem trabalhada pelo professor, pode trazer benefícios que vão além do cognitivo, mostrando que todo bom educador é um artista porque faz cada aluno uma obra única de dignidade e projeção sobre os outros. A educação na arte é uma estratégia que contribui para superar a atuação subordinada (agir por temor à autoridade ou à culpa) e fundar a atuação ética autônoma, porque a expressão artística obriga a recuperar esse espaço interior onde podemos ser como queremos ser.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Teatro; Música; Dança.

INTRODUÇÃO

A arte, numa perspectiva histórica, pode ser identificada como uma ciência que vem percorrendo um longo caminho para ter seu reconhecimento institucional.

O presente artigo apresenta a dança, o teatro, a música e as expressões corporais como elementos facilitadores no processo de ensino - aprendizagem, nos quais, os alunos podem expressar, comunicar-se e relacionar-se bem com os demais a fim de manter certa harmonia, disciplina, união e interação dos grupos em sala de aula.

A importância do ensino da dança, do teatro, da música e das expressões corporais nas escolas estão relacionadas ao corpo e seu contexto cultural, suas diversidades, sua pluralidade e elementos fundamentais para que haja uma melhor compreensão da realidade onde vivem.

Os quatro elementos (dança, teatro, música e expressões corporais) enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual.

As atividades a serem propostas pela área de dança-arte têm como propósito o desenvolvimento integral do aluno entre o pensar, sentir e agir levando-o a ser construtor de saberes e ser reflexivo quanto a sua participação na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) vem para orientar os professores, sendo elaborados para servir de referencial no desenvolvimento de seu trabalho. São flexíveis e adaptáveis 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 estudo. Procuramos realizar uma análise dos textos por meio de leituras. Buscamos compreender o conteúdo e identificar as ideias principais, a coerência com que se propõem suas práticas.

As diferentes formas de expressão possibilita ainda à criança comunicar com os pares e os adultos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Elas têm o privilégio de aprender por meio das suas comunicações e experiências concretas. Promove-se o desenvolvimento intelectual da criança por intermédio de uma focalização sistemática na representação simbólica. Arte significa ter mais linguagens significativas, diferentes formas de ver e representar o mundo.

A DANÇA

A dança se torna evidente em todas as culturas humanas, integrado ao trabalho, as religiões, o lazer. Toda ação humana envolve a atividade corporal. O sujeito percebe e compreende a si mesmo e ao mundo em torno, a partir das intenções medidas pelo seu corpo. Nesse sentido, a atividade da dança na escola pode possibilitar ao aluno a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona, podendo torná-lo instrumento efetivamente expressivo, com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

> Nem todo movimento corporal constitui uma dança, mas ao dialogar com o ambiente por meio de seu corpo, seja imitando um animal, um objeto, o jeito de andar de um personagem, seja ao balançar ritmicamente ao som de uma música, a criança está explorando algumas possibilidades expressivas de seu corpo e alguns elementos importantes da dança. (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD; ZURAWSK; FERREIRA; AUGUSTO; 2013 p.130).

Pensando no desenvolvimento integrado do aluno, desde o campo da Arte e, nela, da Dança, os conhecimentos a serem construídos no início do ensino fundamental devem ser os seguintes: A Dança na Expressão e na Comunicação Humana; A Dança como Manifestação Coletiva; A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética.

> A dança “é também uma importante fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, uma vez trabalhados de modo intencional na dança.” (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD; ZURAWSK; FERREIRA; AUGUSTO; 2013, p.130).

Segundo a BNCC (2017), o professor de Artes precisa considerar em suas aulas que os valores, as atitudes e maneiras de viver, estão se transformando por causa da presença das novas tecnologias. Que esse domínio da tecnologia e da generalização das redes midiáticas fez com que nossos conceitos de tempo, espaço, corpo e, portanto, dança, se transformassem.

A dança na escola pode explorar diferentes movimentos corporais e ampliar o vocabulário do corpo. Não precisa ser uma experiência de rigor e técnica perfeita, mas de uso de linguagem do

corpo como meio de expressão artística.

> Todas essas expressões das danças carregam elementos de cada cultura que “se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas” (BRASIL, 2017, p. 218).

A BNCC (2017) propõe a Dança como unidade temática nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, construindo uma progressão em diálogo com os objetos do conhecimento: Dança no contexto comunitário e regional, Danças do Brasil e do mundo, Danças de matriz indígena e africana, Danças urbanas.

> A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante maior entendimento de como seu corpo funciona. Por meio dela, a criança aprende a explorar movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo diferentes áreas do espaço, sozinha ou interagindo com parceiros a partir de uma música, imagem ou outro estímulo. Ela pode, progressivamente, utilizar o corpo como fonte de investigação criativa do mundo e de si mesma, de suas ideias e emoções, explorando as formas de expressão corporal presentes no seu grupo social e em outros grupos. (OLIVEIRA; MARANHÃO; ABBUD; ZURAWSK; FERREIRA; AUGUSTO; 2013 p.130).

Segundo Ferreira (2001), quando se pensa na introdução da linguagem da dança como conteúdo do ensino de arte na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. Que dança estamos falando? Se é uma dança clássica ou regional? Essas dúvidas não são apenas dos educadores, mas dos próprios alunos. No Brasil, uma sociedade extremamente dançante, a música e a dança fazem parte do nosso dia-a-dia e estão intrinsecamente associadas. A dança e a música estão presentes em todo lugar e a todo instante.

Poderia até parecer incoerente dizer que a dança precisa ser ensinada na escola se já faz parte do dia a dia de uma grande parte da população. A autora ainda fala que não é essa concepção de dança que se pensa para a escola e pela reflexão sobre ela, podemos pensar sobre nós mesmos. O que interessa como conteúdo da dança escolar são os elementos da linguagem criativa por meio do movimento.

EXPRESSÃO CORPORAL

A importância das atividades de expressão corporal auxilia na motricidade, no equilíbrio, na organização, na coordenação e na lateralidade. De acordo com o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), a presença do movimento é premissa básica para um desenvolvimento integral e saudável. Assim, elas devem partir da experiência de movimento em três campos de ação: a experiência corporal, a experiência material e a interação social.

A criança dança, canta, dramatiza, pula corda, brinca de pique, joga amarelinha. O docente precisa permitir que os alunos vivam dentro do ambiente escolar essas experiências corporais que já possui, e incorporá-las ao processo de aprendizagem.

Experiência é definida por Becker como:

> [...] uma vivencia intensiva, capaz de ser sempre lembrada novamente em uma vivência, que contém um conhecimento assegurado sobre algo já vivido. Não é um sonho ou uma mera ideia, não é uma fantasia, mas sim um encontro e avaliação de sentidos que fornecem conhecimentos e posturas/visões/perspectivas. (BECKER, 2001, p.17).

Cabe ainda ao mesmo, valorizar a motricidade corporal do aluno, dentro do ambiente escolar. Deve-se reconhecer o aluno como um ser historicamente construído e influenciado pelo seu meio sociocultural. Portanto, de uma forma lúdica deve ser o mediador entre as experiências corporais já vividas pelo aluno, e as novas possibilidades da linguagem corporal.

A experiência corporal, de acordo com Becker (2001), abre caminho para aprender ações e conceitos, ajudando a desenvolver sua própria consciência, individualidade e independência para o amadurecimento cognitivo. A partir dessas experiências, é possível aguçar a curiosidade, a buscar pelo novo, sentir o movimento e dar-lhe um novo significado, dentro de suas possibilidades e limitações. Os conhecimentos sobre o corpo (crescimento e desenvolvimento) são construídos concomitantemente com o desenvolvimento das práticas corporais.

Devemos pensar no corpo, como corpo-sujeito, que possui manifestações próprias, que é participativo, que possui uma consciência de si e do mundo que o cerca e que interage com as situações concretas vivenciadas no seu dia a dia.

A escola, enquanto instituição, não pode desprezar o movimento corporal historicamente construído, que cada aluno traz para o ambiente escolar, respeitando suas diversidades e levando em consideração as vivências sócio culturais dos mesmos. Não deve limitar as linguagens oral e/ou escrita como únicas formas de estabelecer relações afetivas, cognitivas e sociais.

Cada movimento, expressão, constitui-se num direito que a criança tem de conhecer o mundo, expressar seus sentimentos. Muitas escolas utilizam esses recursos para a formação da criança como um ser completo, trabalhando-os não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem lúdica, repleta de objetivos importantes no desenvolvimento da criança.

MÚSICA

Pensando no ensino da Música para contribuir com a formação do indivíduo, é preciso que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Por tanto, propõe-se que os conhecimentos a serem construídos no início do ensino fundamental, em Música, sejam os seguintes: Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; A Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo.

Segundo Santos (2006), a Música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. É entendida como expressão de arte que reflete circunstâncias da vida das pessoas,

homens e mulheres. A matéria-prima da linguagem musical é o som, que definimos aqui como o fenômeno acústico que consiste na propagação de ondas sonoras produzidas por um corpo que vibra. Portanto, a música faz parte de nossa produção cultural.

A Música pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas nos anos iniciais, dentre elas, destacamos a prática de música, do fazer musical, que envolve a manipulação/execução de instrumentos, a criação e a prática de conjunto. Para isso, deve-se considerar a importância da apreciação de diferentes músicas e o conhecimento de aspectos históricos, seus períodos e compositores que compuseram a trajetória da música no cenário mundial. Deve-se ouvir músicas de diferentes culturas e épocas, mas também dar visibilidade ao que se produz hoje, que faz parte do nosso cotidiano, seja por meio das mídias, da comunidade ou da família.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017):

> A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BNCC, 2017, p. 154).

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando as referências musicais das sociedades.

Com isso, a escola e o docente, precisam considerar essas diversidades e abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

A música faz parte da produção cultural e, como tal, deve ser trabalhada com os alunos.

> A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2017, p.196).

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, apud SANTOS 2006). Para desenvolver a linguagem musical é necessário que o aluno envolve-se com:

> A prática do pensamento musical, imaginando, selecionando e organizando – intencional e expressivamente – sons e silêncio, no contínuo espaço-tempo. Para isso, vai utilizar materiais e recursos, tais como: os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) como ponto de partida para a transformação dos sons em linguagem musical; a composição, a improvisação e a interpretação como meios para o desenvolvimento de tal prática; a voz, o corpo, os variados instrumentos musicais ou objetos sonoros. A estrutura da linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, modos, melodias, ritmos, tonalidades, séries), lendo e produzindo formas sonoras. Os modos de notação e registro musical, integrando a criação de notações ao sistema de leitura e escrita tradicional, bem como os códigos de notação musical contemporâneos. A prática de escuta musical, entrando em contato com as diferentes formas, gêneros e estilos musicais, analisando e reconhecendo seus modos de estruturação e organização. Martins, Picosque e Guerra (1998, p.54 apud SANTOS 2006, p.38).

Faz-se necessário que os alunos tenham a oportunidade de não apenas utilizar a música no

processo de aprendizagem, mas também de aprendê-la na prática, poder tocar algum instrumento musical.

TEATRO

Segundo a BNCC (2017),na primeira metade do século XX, o ensino de Arte era voltado para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Cabia a ele passar aos docentes, “conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinha em comum, sempre, a reprodução de modelos.”

Entre os anos 20 e 70, o ensino de arte volta-se para o aluno, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, predominando suas formas de expressão e de entendimento do mundo. Dos anos 20 aos dias de hoje “assistiu a várias tentativas de trabalhar a arte fora das escolas, tais como os Conservatórios Musicais e Dramáticos, as Escolas de Música, as Escolinhas de Arte —, vive-se o crescimento de movimentos culturais [...]”

A BNCC também indica o teatro como forma de trabalho coletivo e criativo, mas com um viés bastante específico. O teatro na BNCC, assim como no PCN, está dentro de um componente maior (Arte). Porém, o documento categoriza algumas habilidades dentro do trabalho do teatro em: contextos e práticas, elementos de linguagem e processo de criação. Na BNCC o teatro é parte do campo de informações da Educação Infantil como forma de conhecimento do corpo, gestos e movimentos, a fim de que as crianças se comuniquem e se expressem através dele, da emoção e da linguagem.

Um recurso bastante utilizado na escola é a dramatização, seja para fixar conhecimentos de outras disciplinas, ou para aludir a algumas datas comemorativas, como o Dia das Mães ou o Natal. A experimentação artística não precisa, necessariamente, estar vinculada a algum conhecimento promovido pela escola. Ela pode ser a culminância de um projeto de trabalho maior, que tenha no fazer artístico seu principal objetivo e que promova fruição, prazer.

Apresentações teatrais podem ser experiências criativas, tanto para o educador quanto para os discentes, mas isso depende de como o trabalho for proposto. É importante que o docente reserve tempo e espaço para criação de aulas, assegurando a possibilidade de descoberta e conhecimento da linguagem teatral.

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

As possibilidades de abordar o teatro nos anos iniciais são muitas, tendo várias maneiras de fazer, na escola e fora dela. Como jogos e brincadeiras tradicionais, imitações de personagens, dramatizações de situações. Podemos e devemos criar um ambiente que propicie condições para a aventura. “O teatro como diálogo entre palco e plateia pode se tornar um dos parâmetros de orien-

tação educacional nas aulas de teatro; [...] deverá integrar-se aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação da área."

Ferreira (2001), nos fala que desde os jesuítas, que catequizavam, educaram e aculturaram populações indígenas no século XVI, até as contemporâneas pedagogias do teatro baseadas nos jogos criativos e não mais nos produtos (os conhecidos "teatrinhos de fim de ano"), a linguagem teatral permeou (e permeia) o cotidiano das escolas brasileiras. A maior parte das crianças, no Brasil, tem seus primeiros contatos com a linguagem teatral na escola, seja fazendo teatro, seja assistindo a algum espetáculo teatral.

O Teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com os seus grupos.

É importante que o professor produza peças de teatro de modo que a temática envolva as crianças, utilizando textos já existentes ou compostos por elas. O teatro integra diversas linguagens, como pinturas, escultura, literatura, dança e a música.

O jogo teatral, por exemplo, é reconhecido e utilizado no meio escolar, como metodologia para o ensino do teatro em que a ação acontece muitas vezes de maneira improvisada e os jogadores não têm papéis pré-estabelecidos, contribuindo para que o coletivo define caminhos e percursos e resolvam os problemas a eles lançados. Nesse sentido, o desenvolvimento de jogos teatrais na sala de aula proporciona momentos de contato com o próprio corpo, o que favorece o reconhecimento de si, do seu espaço e do espaço das outras pessoas, de seu equilíbrio e concentração, da memória e observação, além da investigação das emoções emanadas na elaboração de papéis, percebendo-se e percebendo os outros.

Os conhecimentos a serem construídos pelos alunos no início do ensino fundamental para o ensino de Teatro são: O Teatro como Expressão e Comunicação; O Teatro como Produção Coletiva; O Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética.

As práticas teatrais podem acontecer em diversos espaços, sendo que o palco é só mais um espaço para a existência do teatro e não o único. Para tanto, podemos lembrar-nos dos folguedos e danças folclóricos que acontecem nas ruas, terreiros e praças, das brincadeiras infantis que aconteciam nas ruas de chão batido e, agora, ocorrem nos pátios das escolas e dos condomínios asfaltados, do teatro de rua e das manifestações contemporâneas de performances urbanas.

O que torna um espaço teatral são ações empreendidas nele: o teatro se dá em um espaço simbólico que é construído pela ação dos atores-jogadores, daqueles que participam do jogo teatral. Dessa forma, a sala de aula pode se transformar em um espaço de jogo, em um espaço-tempo de criação teatral, onde a imaginação, o corpo e a ação dos alunos estejam integrados na construção de novos saberes e competências expressivas.

No espaço escolar, o teatro deve considerar a cultura dos docentes, "propiciando informações que lhes deem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem."

Expor os alunos de forma a obrigá-los a integrar elencos de montagens escolares pode ser desestimulante e até mesmo frustrante para as discentes. Assim, há diversos elementos da linguagem teatral que podem (e devem) ser desenvolvidos nas escolas e que serão potentes estimuladores das capacidades de expressão oral, escrita e corporal desses alunos. No entanto, é desejável que aconteça de forma processual e gradual, em que, paulatinamente, por meio do exercício dos jogos teatrais, da elaboração criativa de elementos cênicos, da apreciação de espetáculos e manifestações cênicas diversas. “Por meio dos jogos o aluno se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios da presença em cena.” .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em Artes necessita de contínua pesquisa sobre os conhecimentos da área, e experiências relacionadas com os materiais, as técnicas, as formas visuais de diversos momentos da História, inclusive contemporâneos. Para isso, a escola deve proporcionar aos alunos a vivencia de um conjunto de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e coletiva.

Há outros componentes que vêm se juntar à escola nessa tarefa, a sociedade. É responsável pelo processo como um todo, mas os padrões de comportamento da família e as informações veiculadas pela mídia exercem especial influência.

É importante que o professor trabalhe com o objetivo de desenvolver nos alunos, uma postura crítica diante da realidade, de informações e valores veiculados pela mídia e daqueles trazidos de casa.

Acreditamos que as vivências emotivas e cognitivas tanto de fazeres quanto de análises do processo artístico nas modalidades Artes Visuais, música, teatro, dança, artes áudio visuais, devem abordar os componentes “artistas – obras – públicas - modos de comunicação e suas maneiras de interagir com a sociedade compondo assim com a composição dos conteúdos de estudo da Arte que quando percebida e analisada ao longo do processo histórico-social da humanidade mobiliza valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais e ainda de forma contínua mobilizando as práticas culturais das pessoas. Na escola os objetivos educacionais em Arte, referem-se aos saberes aperfeiçoados pelos alunos e mediados pelo professor, artísticos e estéticos.

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Versão final ho-

mologada 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.

CUNHA, S. R. V. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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.

MELO, J M de; TOSTA, S F P. **Mídia & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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.

O JOGO E O BRINQUEDO COMO MEDIADOR CULTURAL

MARCIA MOREIRA PEIXINHO JANSON
Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL (2003); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Conchas (2019); Professora de Inglês no Ensino Fundamental II e Médio na Rede Pública Municipal, na EMEF Santos Dumont.

RESUMO

Os jogos podem ser vistos como atividades culturais e sociais, uma vez que refletem as maneiras como uma determinada sociedade age e interage. Os jogos e brincadeiras são utilizados há centenas de anos e em sua grande maioria possuem a função de educar, mesmo que indiretamente. O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiros que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e forma, entre outras. É importante que o professor tenha em mente o que visa com o oferecimento de tais atividades em sala, buscando promover em cada uma delas tanto a função educativa quanto lúdica.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; Brinquedos; Habilidades; Diversão.

INTRODUÇÃO

A relevância do jogo vem de longa data. Filósofos como Platão, Aristóteles e, posteriormente, Quintiliano, Montaigne, Rousseau, destacam o papel do jogo na educação. Entretanto, é com Froebel, o criador do Jardim-de-infância, que o jogo passa a fazer parte do centro do currículo de educação infantil. Pela primeira vez a criança brinca na escola, manipula brinquedos para aprender conceitos e desenvolver habilidades. Jogos, música, arte e atividades externas integram o programa diário composto pelos dons e ocupações froebelianas.

Essas orientações de Froebel dominou a educação infantil por 50 anos, até o advento da era progressista. Dewey modifica estes programas Froebelianos e coloca a experiência direta com os elementos do ambiente e os interesses da criança como novos eixos, afirmando que:

> Se as crianças são vistas como seres sociais a aprendizagem infantil far-se-á de modo espontâneo, por meio do jogo, nas situações do cotidiano, isto é, tarefas simples como preparar alimentos, lanche, representações de peças familiares, brincar de faz-de-conta, adivinhações, etc. (KISHIMOTO, 2003, p. 23).

Assim posto, para Dewey, o jogo é concebido como atividade livre, como forma de apreensão

dos problemas cotidianos. Paralelamente, na Europa, escolas novistas como Montessori, divulgam a importância de materiais pedagógicos explorados livremente e Decroly expande a noção de jogos educativos.

> A ambiguidade das concepções froebelianas dá o alicerce para a estruturação da noção de jogo educativo, uma mistura da ação lúdica e a orientação do professor visando a objetivos como a aquisição de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral da criança. (KISHIMOTO, 2003, p. 23).

Nessa época não se discutia o emprego do jogo como atividade pedagógica. Mas é durante o Renascimento que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial e é incorporado no cotidiano de jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano.

O Renascentismo vê a brincadeira também como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, tornando-se uma forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares, reabilita exercícios físicos banidos pela Idade Média. Exercícios de barra, corridas, jogos de bola semelhante ao futebol e o golfe são praticados em geral. Aos jogos do corpo são acrescidos os do espírito.

No século XVI, é que se destaca o jogo educativo, com o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignácio de Loyola, militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano e recomenda sua utilização como recurso auxiliar de ensino. Através de exercícios de caráter lúdico é que o ensino escolástico foi substituído.

Froebel, Montessori e Decroly, (apud WAJSKOP, 2005), contribuíram para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico em que as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto seres ativos.

A prática, em larga escala, dos ideais humanistas do Renascimento, no século XVIII, provoca a expansão contínua de jogos didáticos ou educativos. Popularizam-se os jogos. A imagem da criança com natureza distinta do adulto permite a criação e expansão de estabelecimentos de ensino para educação infantil. A partir dessas reflexões, é que o jogo é colocado por Froebel, (apud KISHIMOTO, 2003) “como objeto e ação de brincar, e passa a fazer parte da história da educação infantil”.

O jogo continua presente nas propostas de educação infantil como o advento do freudismo, como mecanismo de defesa de impulsos não satisfeitos. Neo-freudianos, especialmente Piaget, Gesel, Erikson, Winnicott e outros, enfocam a importância do jogo para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança, como elemento importante frente às pressões oriundas do meio sociocultural em que vivem.

Com a expansão dos novos ideais de ensino, crescem experiências introduzindo o jogo com a finalidade de facilitar tarefas de ensino. Mas a sua expansão na área de ensino dar-se-á no início deste século, estimuladas pelo crescimento da rede de ensino da educação infantil e pela discussão sobre as relações entre o jogo e a educação.

O jogo educativo – metade jogo, e metade educação tomam o espaço das escolas sendo estas chamadas de um ‘grande brinquedo educativo’ e acrescenta:

> [...] “o jogo é para a criança um fim em si mesmo, ele deve ser para nós um meio (de educar), de onde seu nome ‘jogo educativo’ que toma cada vez mais lugar na linguagem da Froebel-dagogia maternal” (KISHIMOTO, 2003, p. 18).

Nesse contexto cresce o número de autores que adotam o jogo na escola, incorporando a função lúdica e a educativa. CAMPAGNE (1989), apud KISHIMOTO (2003) sugere critérios para uma escolha adequada de brinquedos, de uso escolar para a garantia da essência do jogo.

São eles:

O valor experimental – permitir a exploração e a manipulação;

O valor da estruturação – dar suporte à construção da personalidade infantil;

O valor da relação – colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações sociais;

O valor lúdico-avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulem o aparecimento da ação lúdica.

Também, o educador tem que estar atento para auxiliar a criança, ensiná-la a utilizar o brinquedo e também brincar e participar das brincadeiras, demonstrando não só o prazer de fazê-lo, mas estimulando as crianças sempre.

O suporte material deve incluir: “locais apropriados, dotados de estantes para comportar diferentes tipos de brinquedos, dispostos de modo acessível às crianças e espaços para seu uso”. [...] e também, o professor deve oferecer informações sobre diferentes formas de utilização dos brinquedos, contribuindo para ampliação do referencial infantil.

Com Piaget, Vygotsky e Bruner e outros, os jogos continuam a merecer atenção na parte psicológica e do desenvolvimento infantil ao propiciar a descontração da criança, a aquisição de regras a imaginação e a apropriação do conhecimento, integrando ainda, aspectos morais, sociais e cognitivos. Há ainda autores que se dedicam à análise de representações sociais acerca da concepção de jogo, dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Atualmente, no campo da educação infantil, numa perspectiva evolutiva, os filósofos e psicólogos têm dado atenção especial ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Para uns, o jogo representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia da criança, outros afirmam que o jogo prepara a criança para a vida futura. Ou ainda, representa um instinto herdado do passado, ou mesmo, para o equilíbrio emocional da criança.

JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> Entre os vários números de jogos que se encontram na classificação já descritos pelos autores supracitados na educação infantil o que aparece frequentemente, afirma o autor, são os tradicionais infantis, os jogos de regras, os de construção, e os de faz-de-conta. (KISHIMOTO, 2003, p. 23).

Jogos Tradicionais Infantis - desde tempos remotos os jogos tradicionais fazem parte da cultura infantil. Colocados como filho do Folclore, incorpora a mentalidade popular e se expressa pela oralidade. Ele guarda a produção espiritual de um povo – é uma cultura não oficial e está sempre em transformação. Os jogos são transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos, provenientes de fragmentos de romance, poesias, mitos e rituais religiosos.

> Nesses jogos a concepção de criança é de um ser criativo, imaginativo e autossuficiente e a brincadeira é vista como a única forma de expressão livre. O jogo tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social; é um jogo livre, espontâneo e a criança brinca pelo prazer de fazê-lo, com um fim em si mesmo e preenche plenamente a necessidade de jogar da criança. (KISHIMOTO, 2003, p. 25).

Essas considerações sobre jogos tradicionais infantis são reforçadas por Friedman, (1994) “refletir sobre jogos e brincadeiras que fizemos na infância, a tranquilidade e a alegria que esse tempo nos trazia, deveria fazer desejar o mesmo para nossas crianças, como uma prova de amor”.

Nesse sentido, Friedman (1996, p. 51), ressalta que:

> O jogo é a “atividade essencial das crianças” e seria interessante que constitui se um dos enfoques básicos para o desenvolvimento dos programas pré-escolares e de Educação Básica I enquanto meio para atingir os objetivos de ensino, e que o professor deve e pode utilizá-lo nas suas atividades cotidianas de ensino através do lúdico. (FRIEDMAN, 1996, p.51).

Esses tipos de jogos podem-se encontrar na observação de grupos de crianças e também de adolescentes de bairros, nos Parques Infantis e nas escolas de Educação Infantil e nas séries iniciais, do Ensino Fundamental. Vários pesquisadores têm elaborado estudos de caráter pedagógicos destinados a educar crianças de determinada faixa etária.

> Nesta categoria, destaca-se o acervo organizado pelo Laboratório de Brinquedos e Materiais pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP (1992), composto por cerca de mil jogos destinados à formação de professores e profissionais da educação infantil e das séries iniciais, do Ensino Fundamental). (KISHIMOTO, 2003, p. 26).

A discussão da utilização pedagógica de tais jogos tem o suporte das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky, que mostram a importância dos mesmos para a compreensão das relações sociais da criança – sua intenção primeira é a de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio dos jogos.

Quando utilizado no contexto pedagógico, fora de ambientes livres, espaços públicos em geral, deixam de ter sua característica básica, mas, afirma IVIC e MARJANOVIC (1996) (apud KISHIMOTO, 2003), “podem representar um meio de renovação da prática pedagógica nas instituições infantis, bem como nas ruas, férias, etc.”. E como espaços alternativos têm-se as Brinquedotecas, acampamentos de férias e os clubes que têm desempenhado o papel de integrar a criança por meio de jogos livres, diminuindo a discriminação e possibilitando a inclusão.

Na sua aplicação não se pode esquecer que a compreensão de que os jogos dos tempos passados exigem o auxílio da visão antropológica, histórica, pois como se viu inicialmente, comportamentos considerados lúdicos apresentam significados diferentes em cada cultura. O arco e flecha para o índio representava a preparação para luta, guerra; já a boneca, para a criança europeia é brinquedo, um objeto, suporte da ‘brincadeira’; e para o indígena têm o sentido simbólico religioso.

Jogos de Construção – esse jogo foi criado pela MME. LOWENFELD (1935) (apud KISHIMOTO, 2003) destina-se ao livre manuseio das peças para que a criança construa seu mundo. O

autor destaca:

> “construindo, transformando e destruindo, a criança expressa o seu imaginário e seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de deficiência de adaptação [...] bem como aos educadores o estímulo da imaginação infantil, o desenvolvimento afetivo e intelectual” “(KISHIMOTO, 2003, p. 30)”.

Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial – a criança manipula objetos; estimula a criatividade na construção de algo.

Usados como material pedagógico o educador deve certificar se a criança sabe o que construiu e como fazê-lo. A preocupação é ensiná-la a imaginar uma estrutura antes de construí-la - isso a partir dos 04 anos, pois antes dessa idade a criança apenas manipula grandes blocos ou objetos de encaixe, sem a preocupação de construir algo.

> Ao trabalhar com crianças, esse tipo de jogo, como: “reunir, combinar, modificar e transformar objetos torna-se mais fácil observá-las e conhecê-las melhor”. A ideia de construção exige a ação de transformar algo por meio da união de vários elementos: areia, terra ou peças de construção - um cubo, um semi cubo, uma barra, uma placa, um cilindro, um cone, etc. Todos esses jogos devem ser utilizados primeiramente, orientados pelos professores – jogos de construção por imitação. (AROEIRA, 1996, p.71).

Outro exemplo é a construção segundo o modelo de uma cadeira, uma mesa, uma casa, etc. Com o tempo podem ser elaborados outros esquemas que representam outras construções. Por exemplo, a criança aprende a imitar modelos e, ao mesmo tempo, corrigir seus erros. Com o tempo o professor pode ir gradativamente complicando os esquemas oferecendo maiores dificuldades para as construções, levando as crianças perceberem que um mesmo esquema permite o uso de peças de diferentes tamanhos e espessuras.

Vygotsky, (apud WAJSKOP, 2005), afirma que a brincadeira cria para as crianças uma ‘zona de desenvolvimento proximal’, e que a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra, e presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis.

Para todos os momentos da brincadeira, o autor demonstra a importância do planejamento da previsão de um modelo idealizado pela criança do que se vai construir antes de partir para a ação. É esse esforço mental que vai desenvolver a inteligência e a criatividade da criança. O professor deve disponibilizar aos alunos técnicas para muni-los de recursos para materializar seus projetos sem cercear sua ação.

Assim colocados, verifica-se que os jogos educacionais aparecem em dois sentidos:

Sentido Amplo - com materiais ou situações permitindo a livre exploração, em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança – jogos tradicionais.

Sentido Restrito - com materiais ou situações que exigem ações orientadas, com o objetivo de aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais, recebendo o nome de jogos didáticos.

O JOGO INFANTIL SEGUNDO PIAGET E VYGOTSKY

Para Piaget (1978), (apud KISHIMOTO, 1994), ”cada ato de inteligência é diferenciado pelo equilíbrio entre duas tendências: assimilação e acomodação”. Na assimilação, o sujeito incorpora objetos ou formas de pensamento, constituindo-se nas estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes organizam-se e incorporam novos aspectos do ambiente externo.

> O brincar, neste caso, é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos ao seu eu e suas estruturas mentais. (KISHIMOTO, 1994, p. 39).

Ao longo do período infantil, Piaget (op. cit., p. 39), observou três sistemas de jogos:

De exercícios – aparecem nos primeiros dezoito meses de vida e envolve a repetição sequencial, não como instrumental, mas, por mero prazer, através de atividades motoras.

Simbólicos – surge durante o segundo ano de vida, com o aparecimento da linguagem. É quando aparecem as brincadeiras de faz-de-conta, com uso de símbolos. No jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação de manipulação. Ela assimila a realidade externa ao seu eu, encontra satisfação fantasiosa, supera conflitos, preenche desejos.

Jogos de Regras - o jogo de regras marca a transição da atividade individual para a socializada e não ocorre antes do quatro aos sete anos e predomina no período dos sete aos quatorze anos. Para Piaget, a regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social.

> O jogo de regras, “surge da necessidade de jogar com alguém, partilhar experiências” e, Moura (1994) analisa que no jogo de regras, há respeito, reciprocidade, confiança, admiração, aprendizagem, melhor relação professor/aluno, ou mais amplamente, entre seres humanos. (AROEIRA, 1996, p.71).

Em algumas atividades infantis, (amarelinha, queimada, bolinhas de gude, etc.), as regras já existem e são incorporadas pelo grupo. Às vezes, dá-se o contrário, as regras espontâneas são definidas, por uma criança, pelo grupo menor e repassadas ao grupo maior. “São regras coletivas que coordenam as ações individuais”.

O jogo de regras deve ser estabelecido e cumprido pelo grupo, pelo acordo mútuo, onde “toda moral consiste num sistema de regras e, a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. (KISHIMOTO, 1994, p. 23).

Ao estabelecer as regras são percorridos dois grupos de fenômenos: a prática das regras e a consciência das regras. Com a competição, cada jogador aprende a competir com honestidade levando para a vida, fora da escola, pois não se pode isolar a “consciência das regras do jogo do conjunto da vida moral”.

Para Vygotsky (1982-1988), há também dois elementos importantes na brincadeira – a situação imaginária e as regras, concordando com Piaget, Wajskop e outros, já mencionados.

Aroeira (1996) também classifica os jogos em ”funcionais ou de exercícios, de aquisição, de

construção; simbólicos e de regras, os quais podem ser utilizados com segurança nas atividades da educação infantil".

Jogos funcionais - são marcados pelo caráter exploratório realizado no próprio corpo, tais como: mexer as mãos, balançar a cabeça com ritmo, passar objetos de uma mão para outra, etc. Nesses jogos, inicialmente a criança repete por prazer, sem nenhuma intenção de representação e evoluem para atos mais complexos, como encher ou esvaziar um balde de areia, manusear massinhas e nomear o objeto que ela produziu sem querer, descobrindo o nome. Só depois de algum tempo irá estabelecer o objetivo da brincadeira.

Jogos de aquisição – quando se vê uma criança concentrada em observar, executar, tentando compreender objetos, pessoas, uma história, uma canção, se esforçando em captar a totalidade do objeto observado, é chamada de jogo de aquisição, onde se trabalha intensamente os significados que a cercam.

KISHIMOTO, (1994) afirma que aspectos sociais e emocionais não recebem muita atenção de Piaget, razão pela qual é, muitas vezes, questionada. Já Vygotsky, valoriza o valor social, "mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquirido por meio da interação e comunicação". E através dele, cria a zona de desenvolvimento proximal, já mencionada neste trabalho.

A questão da atividade social nos jogos é focalizada por vários estudiosos, as quais se veem nas interações entre crianças e profissionais de Creches, onde as brincadeiras são reproduzidas pelas crianças no contexto social, devendo sempre ter o suporte orientador de profissionais ou crianças mais velhas.

Consequentemente, pode-se afirmar que a brincadeira é o resultado de relações Inter individuais da cultura e pressupõe uma aprendizagem social – aprende-se a brincar. Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vislumbram uma possibilidade de modificá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste artigo procuramos nos remeter à reflexão e ação sobre a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para crianças de quatro a seis anos de idade, visto que a ludicidade é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincadeira significa divertimento, viver feliz. Porém, é importante mencionar que o brincar precisa estar sempre presente na educação infantil, nas vivências da sala de aula, sendo resultado da reflexão dos educadores que são os principais responsáveis pela formação cidadã da criança.

Entendemos a relevância desses objetos de estudo, das metodologias aplicadas aos jogos, brinquedos e brincadeiras no currículo da proposta da unidade de ensino infantil. Os educadores podem refletir sobre o real objetivo das brincadeiras propostas, e como elas estão sendo planejadas visando, não apenas entreter ou ocupar um tempo ocioso, mas proporcionar o desenvolvimento

cognitivo, físico e social da criança.

Também é importante que o educador procure atender a criança de acordo com suas necessidades, pois assim ele evocará de sua memória um pouco da criança que um dia foi e que ainda guarda consigo algumas características de sua infância, externadas nos momentos lúdicos que passa com seus alunos. Dessa forma estará sempre relembrando e buscando em suas experiências muitas brincadeiras do tempo de criança que possam contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

Acreditamos que este estudo tenha permitido compreender que os jogos e brincadeiras são muito significativos para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos.

Propomos, assim, que os educadores valorizem cada dia mais o brincar, colocando-o como proposta permanente no currículo da escola para que vivenciem o verdadeiro significado do aprendizado com desejo e prazer, privilegiando a ludicidade na sua dimensão afetiva, social e cognitiva.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Maria Luísa C. SOARES, Maria Inês B MENDES, Rosa Emília. **Didática de pré-escola: vida criança: brincar e aprender.** São Paulo: FTD, 1996.

BRASIL. **Referencial curriculares nacionais, para a educação infantil.** MEC/SEF, Brasília, 1998.

FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** São Paulo: Scritta, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). Et. al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 20 03. 4. reimp. da 1 ª ed. de 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 2ª edição, São Paulo, 1978.

WAJSKOP Gisela. **Brincar na pré-escola.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questões da nossa época.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O USO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA CRISTINA SANTOS LIMA
Graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (1999); Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Universidade São Judas Tadeu (2004); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo - FASB (2010); Pós Graduação em História, Arte e Educação nos museus Paulistas (2019); Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal, na EMEI D.Pedro I.

RESUMO

O mundo da mídia e os crescentes avanços tecnológicos tornaram-se protagonistas permanentes na vida das novas gerações, socializando as crianças em uma espécie de “escola sincronizada” com as instituições de ensino, orientando-as a desenvolver novas habilidades por meio de múltiplas linguagens. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é analisar e compreender a realidade envolvendo os principais aspectos relacionados às contribuições e desafios dos recursos midiáticos e tecnológicos na educação infantil, tendo como público-alvo profissionais e estudantes da educação nesta fase. As tecnologias estão inseridas no cotidiano do ser humano mais do que imaginamos, existem várias mudanças ocorrendo claramente na sociedade em que vivemos e com essas mudanças tecnológicas, nos deparamos com a problemática dos desafios de lidar com as tecnologias em prol da educação, a favor da aprendizagem escolar. Com base nas publicações encontradas, conclui-se que a crise da pandemia de Covid-19 é uma experiência para que se aprenda a superar lacunas e deficiências educacionais prestados aos alunos do país na compreensão de fragilidades, medos e silêncios, essas fragilidades, medos e silêncios tornaram-se mais evidentes no ambiente educacional, comprovando a importância da escola, ou seja, professores que promovem o processo interativo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Mídias; Práxis pedagógica.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a mídia na educação é parte importante do processo de socialização da nova geração, e que a integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em todos os níveis da escola se torna fundamental, afinal essas tecnologias já existem no cotidiano, crianças e ambiente escolar.

Hoje, os meios de comunicação constituem uma fonte quase inesgotável de informação e entretenimento, sendo a Internet uma rede tecnológica que permite interações sociais virtuais sem precedentes na história da humanidade. A disseminação da rede vem avançando a uma velocidade vertiginosa, desafiando e contribuindo com as instituições responsáveis pelo processo de socialização representadas pelas famílias, escolas e Estado. No entanto, enquanto a sociedade

está em constante mudança sob a influência desenfreada da mídia e dos avanços tecnológicos, a educação formal continua amplamente organizada de forma tradicional, previsível e burocrática que exige explicitamente de seus atores que revisem seu ato de educador e aprendam novas leituras apresentadas pela linguagem midiática.

O presente artigo aborda o tema o Desafios da educação em tempos de pandemia: A prática pedagógica e as competências para ensinar. A pandemia COVID-19 fez com que o ensino se reajustasse rapidamente, e que a escola sofresse uma metamorfose, conduzindo à criação de novos ambientes educativos mediados pelas tecnologias digitais. O período de isolamento social me fez refletir as práticas pedagógicas, a formação docente e o processo de ensino.

E como objetivos específicos da pesquisa bibliográfica os benefícios que as novas metodologias de ensino trazem para uma aprendizagem mais significativa no ensino a distância. Identificar uma aprendizagem significativa nos moldes atuais da educação EAD. Compreender as contribuições da tecnologia no ensino atual; apresentar através de uma pesquisa ampla, os benefícios que as novas tecnologias de ensino trazem para uma aprendizagem a distância significativa.

Assim sendo, este trabalho se justifica porque pretende contribuir com as reflexões acerca da importância e do uso das tecnologias na formação no processo de ensino aprendizagem. O objetivo destes métodos e modelos é não só garantir o conhecimento teórico ou técnico, mas também o desenvolvimento do conhecimento profissional nas aplicações práticas. Problema uma educação rodeada por evoluções tecnológicas, físicas e, principalmente, de interesses pessoais diversificados, requer uma nova estrutura, uma ressignificação ímpar

Diante disto o trabalho tem como indagação: de que maneira as metodologias ativas de aprendizagem, especificamente o ensino híbrido na modalidade sala de aula invertida pode contribuir para o desenvolvimento de um sujeito crítico, pensante e atuante em uma sociedade que está em constante evolução.

Nessa realidade, a prática pedagógica assume uma forma diferente dos eventos que ocorrem em uma pandemia. Para compreender melhor a doença COVID 19, recomendamos o uso de COVID 19 para doenças que afetam seriamente a vida social e estabelecem relações com ela. Em março de 2020, as escolas do país estavam em isolamento social e seus servidores funcionavam remotamente. Como resultado, eles tiveram que se reinventar e repensar o processo de ensino de um momento para outro, começando presencialmente. Forçar professores e alunos a se adaptarem às novas condições impostas sem um planejamento adequado ou mesmo treinamento de professores.

A situação atual é desafiadora e exige que profissionais da educação e estudantes abandonem os costumes e a sociedade tradicionais profundamente enraizados Medidas que visam tentar manter a todo custo um sentido de “normalidade” no processo de formação, mas não podemos negar que a educação e a formação escolar tiveram um impacto profundo, principalmente na organização da própria prática pedagógica.

AS MÍDIAS NO COTIDIANO INFANTIL

Nesse “novo normal”, os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente “salvar” o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autor regulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual. Barbosa (2009, p.31) afirma:

> Os avanços da ciência nos mostraram a importância da interação social para o desenvolvimento da criança, desde cedo, e a importância do diálogo com as famílias, professores e a linguagem simbólica das demais crianças. A formação dos filhos ocorre no processo de interação, negociação ou oposição aos outros.

Os recursos midiáticos e tecnológicos proporcionam as mais diversas formas de aprendizagem e descoberta no cotidiano das crianças, e isso se reflete na educação. Nesse sentido, o estudo de Bourscheid e Noal (2011, p.15) afirma:

> […] Entre as crianças pesquisadas, o meio mais acessível foi a televisão. Outras tecnologias e mídias como celulares, computadores, rádios e livros também são importantes e seu uso pode impactar no processo educacional.

Nesse “novo normal”, os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente “salvar” o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na autor regulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

O USO DAS MÍDIAS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O modelo de educação a distância (EAD) se popularizou nos últimos anos e passou de uma tendência para uma necessidade de adaptação às realidades atuais em meio ao isolamento social causado pela pandemia de Covid-19.

Saindo deste ponto é perceptível a urgência de ajustes didáticas no ensino-aprendizagem que cheguem em tais expectativas, gerando condições que possibilitem interconexões com o processo pedagógico e o desenvolvimento de recursos tecnológicos e conseguir um conhecimento diferenciado e significativo.

O uso dessa tecnologia na escola é fundamental para a atualização do sistema educacional, entretanto, devemos ficar alertas a outros aspectos do desenvolvimento das crianças, esse método não deve ser imposto ou exigido no ensino, já que nem todas as crianças aprendem no mesmo modo. O interesse dos alunos pela utilização de aparelhos eletrônicos aumenta gradualmente, precisamos ficar vigilantes para que esse mundo tecnológico não impeçam que as crianças cresçam nas suas aptidões sócias, ou suas experiências em viver o mundo atual. Em que o desejo em se relacionar com outros indivíduos e forma algo real dessas relações é importante que a criança se considere como um ser de convívio em aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Ao acrescentar o uso de tecnologias na alfabetização muitos benefícios podem ser considerados, dessa maneira a criança percebe que a tecnologia pode ter vários papéis em sua vida,

estimula que o aprendizado pode ser alcançado pelo meio de um computador, acrescentar a visão da criança em relação as tecnologias, não resumindo apenas ao divertimento.

Desta forma pode-se observar que a tecnologia é uma necessidade mundial, e que a escola deve estar preparada para esta realidade. Temos que estar preparados para este avanço, pois,

> Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

A sociedade é caracterizada pela diversidade linguística, pela busca por tecnologias cada vez mais avançadas e pela inserção de práticas pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade da educação

Como todos sabemos, a relação entre tecnologia e educação não é fácil, porque precisa quebrar as barreiras entre tradição e modernidade a inserção de utilizando a cultura digital no ensino tradicional, como ferramenta educacional, a prática docente precisa ser reestruturada, pois ainda existem a necessidade desta suficiência. No Brasil, o uso de produtos tecnológicos na educação básica intensificou-se com a pandemia de Covid-19, força que pode ter implicações complexas para o entrelaçamento múltiplo da educação brasileira. A primeira reflexão é o termo “isolamento social” mediado pelo uso de tecnologias digitais online.

O USO DAS MÍDIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante das novas paisagens culturais, políticas e sociais, a educação e suas disciplinas precisam atualizar as questões midiáticas e tecnológicas para introduzi-las em suas rotinas educativas em resposta ao progresso tecnológico globalizado e à integração na sociedade como um todo Vida. Assim, em casos concretos de ensino, fica claro que na era da cibernética, o professor deve dar atenção especial à sua preparação e treinamento para o uso da tecnologia.

Para atender às necessidades tecnológicas de passagem dos alunos para as escolas de educação infantil, os profissionais de ensino precisam estar devidamente capacitados para processar e acessar conteúdos que sejam benéficos para a aprendizagem dos alunos por meio de computadores e outros dispositivos eletrônicos.

Nesse sentido, Bülow (2006, p.5) revelou em sua pesquisa:

A informática deve ser entendida como um meio de suporte e interação entre os elementos do processo educacional e o meio social, proporcionando benefícios no processo de ensino, desde que a formação docente inclua também o uso da tecnologia no currículo para a formação de professores. Colaboração com Informática Educativa.

Nesse sentido, a organização do trabalho docente e pedagógico precisa estar atrelada à realidade social dos alunos, a fim de contribuir para o seu processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão se reflete na necessidade de respeitar os momentos históricos na relação professor-aluno.

Tendo em vista que as escolas são projetadas para contribuir com o processo de transformação social, as mudanças ao longo do tempo precisam ser configuradas pelos profissionais do ensino para buscar atualizações em sua formação para que se tornem uma organização docente mais eficaz.

A definição da palavra híbrido no dicionário é a seguinte: “O termo híbrido refere-se ao cruzamento genético entre duas espécies, raças, variedades ou vários gêneros, plantas ou animais, geralmente não produzindo descendentes. Por exemplo: soja híbrida” (DICIO, ano 2018). No entanto, ao introduzir o termo na educação, ele nos apresenta um ambiente híbrido em que uma diversidade de tempo, espaço, métodos, atividades e pessoas se complementam.

> O ensino híbrido tornou-se uma das principais tendências na educação hoje, ao promover o ensino em sala de aula, com as propostas de ensino on-line, tornando assim o ambiente de aprendizagem mais dinâmico (LUTZ et al., 2018, p. 1).

Em sua pesquisa sobre ensino híbrido, ele descobriu que métodos que beneficiam o processo de ensino e o desempenho do aluno, trazem os modelos de aprendizagem são mais flexíveis e ajudam a melhorar os recursos, proporciona maior satisfação do aluno. As ferramentas tecnológicas ajudam a melhorar e facilitar o avanço da educação, facilitando as atividades e trazendo a interação para dentro da sala de aula, são onipresentes, principalmente no cotidiano escolar, utilizando recursos didáticos modernos e TIC.

Durante emergências, os professores devem se adaptar e melhorar suas habilidades no uso de tecnologias emergentes no ensino, mesmo em meio a restrições de treinamento relacionadas à pandemia. Ao pensar no futuro pós-pandemia, principalmente no futuro da educação, o que acontecerá com o uso da tecnologia em sala de aula, como esses artefatos serão utilizados adequadamente no ensino, e qual será o aprendizado dos alunos, pois como todos nós sabe, muitas pessoas enfrentam todo esse aprendizado. Dificuldades de mudança, não apenas os alunos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO MIDIÁTICO

Na educação infantil, a integração da mídia e da prática docente é promovida pelo Guia Curricular Nacional da Educação Infantil, que constitui um eixo de instrução nas recomendações pedagógicas curriculares da educação infantil, como o brincar e a interação, para garantir que “[...] Uso de gravadores, projetores, computadores, câmeras e outros recursos técnicos e midiáticos.” (Brasil, 2010, p. 27).

A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) tornou-se importante para essa visibilidade da necessidade de exposição às mídias e tecnologias no cenário da educação infantil, considerando que é muito cedo para o público infantil começar a manipular dispositivos digitais. Essa iniciativa do SEB/MEC demonstra a consciência da apropriação e interação que já existe no mundo infantil, principalmente no uso de mídias e recursos tecnológicos (eg televisão, celular, rádio etc.). Pois, existindo como sociedade e integradas ao meio em que vivem, as crianças absorvem e utilizam os mais diversos conteúdos por meio desses recursos.

Portanto, o uso da internet, televisão e vídeo na educação infantil também pode proporcionar

momentos de lazer e aprendizado. As cores cômicas e as músicas igualmente infantis permitem que as crianças usem sua imaginação e as ensinem a refletir. Nessa possibilidade, as salas de aula recebem rumores de tecnologia e as crianças ganham asas de imaginação.

No entanto, as crianças precisam de atenção instrucional especial quando se trata de usar a tecnologia na sala de aula. Todas as disciplinas da escola devem se engajar nessa tarefa de compreender melhor as novas linguagens a partir de fontes midiáticas, a fim de adotar uma abordagem adequada e enriquecedora ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, para melhor atender esses alunos mediados na educação infantil, os sujeitos escolares e os mediadores precisam se concentrar em buscar aprender, atualizar-se e preparar-se para atuar de forma mais plena com o público infantil.

A escolarização requer compreender e incorporar mais novas linguagens, decifrar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e operações possíveis. É importante educar o uso democrático, mais progressivo e participativo da tecnologia, o que contribui para a evolução do indivíduo. (MORAN, 2013, p. 53)

No entanto, entendemos que a educação infantil no contexto midiático ainda é precária, afinal, acompanhar o crescimento da fluência informacional e o avanço tecnológico e a diversidade midiática requer mais do que equipamentos disponíveis, mas também profissionais qualificados para utilizá-los e atender às expectativas dos alunos para a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa contribui para a compreensão das realidades do uso de recursos midiáticos e tecnológicos por profissionais da educação infantil em suas práticas pedagógicas e propõe métricas que apontam para os desafios e contribuições dos recursos midiáticos e tecnológicos na educação. .

O fato é que estamos diante de uma situação de mudança que afeta a educação. Essa situação visa eliminar o debate, mas apenas para uma compreensão mais clara do processo, o que requer um aprofundamento teórico e epistemológico mais profundo.

A crise da pandemia de Covid-19 é uma experiência para que se aprenda a superar lacunas e deficiências educacionais prestados aos alunos do país na compreensão de fragilidades, medos e silêncios, essas fragilidades, medos e silêncios tornaram-se mais evidentes no ambiente educacional, comprovando a importância da escola, ou seja, professores que promovem o processo interativo na escola.

Sobre a importância da inserção das novas tecnologias no ambiente escolar, propiciando o aumento da competitividade, através de soluções inovadoras na gestão e no processo de ensino-aprendizagem.

Levando estas tecnologias cada vez mais a realidade das salas de aula, ao cotidiano educacional e contribuindo para o bom uso das ferramentas no processo de alfabetização nas escolas

públicas e privadas. Portanto o professor deve ser o porto seguro dessas empreitadas infantis, que devem ser feitas com alguma orientação, mas sempre com muita liberdade na transposição de barreiras na alfabetização. Uso da tecnologia em sala de aula auxilia as crianças na assimilação dos conteúdos e possibilita que tenham acesso ao mundo da cultura digital. A sala de informática é um ambiente pedagógico em que o professor e o aluno podem exercitar aprendizado, diminuindo as dificuldades do ensino aprendizagem das crianças quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O presente trabalho realizado, buscamos métodos para atingir os objetivos reais, com a produção de conhecimento efetivo, que possa ser aplicado e principalmente propagado, de forma ágil e eficiente. E também o professor deve sempre estar em constante formação, buscando novas possibilidades e novos recursos e principalmente estar aberto a aprender sempre. Só assim, reconhecerá que os desafios enfrentados no dia a dia em sala de aula, tendo como auxilio as tecnologias, tudo se torna significativo e satisfatório no processo de aprendizagem. Levando em conta o que foi observado sobre o ensino híbrido, percebe-se que o processo de ensino é importante porque proporciona mais interação entre professores e alunos. Portanto, como a tecnologia está cada vez mais presente nos ambientes educacionais, o papel do professor é fundamental, sendo ele o protagonista do processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. I**nformática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

AITÉ, Lourdes. **Socióloga defende o papel do professor e propõe mais momentos de reflexão sobre a pandemia.** Porvir. 2020. Disponível em: https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/. Acesso em 15 de ago. de 2022.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação.** 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

DICIO. Dicionário online de português Dicio. **Epidemia.** Disponível em: https://www.dicio.com.br/epidemia/. Acesso em 15 de ago. de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos.**Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, João Francisco Lopes. **A pedagogia e o cenário pós-moderno: sobre as possibilidades de continuar educando**. Educere et Educare: Revista de Educação, Cascavel, v. 5, n. 10, p. 1-12, 2010.

LUTZ, Mauricio Ramos et al. **Ensino híbrido: experiências de sala de aula no ensino superior.** 2018.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** São Paulo: Artmed, 2003.

THURLER, MG. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre (RS): ARTMED, 2002.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Ciências da Educação, n. 8, 2009, p.7-22.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MOREL, Heloísa. **Em quarentena 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual.** Instituto Península, 27 de maio de 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/. Acesso em 15 de ago. de 2022.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: INEP, 2006.

NÓVOA. Antônio. D**esafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. 2007. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/ arquivos/novo a/livreto_novoa.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2022.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS

MARIANA CRISTINA MEDEIROS QUEIROZ DE ARAUJO
Graduação em pedagogia pela universidade de Mogi das Cruzes (2008); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2010); Especialista em Práticas Educativas pela Faculdade de Educação Paulistana (2020), professora de Educação Infantil no CEI Conjunto Habitacional Texima.

RESUMO

A educação, uma prática social e fator importante para a progressão e exercício da cidadania, que nos permite o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral, social, autônoma e física está presente na humanidade desde os primórdios. E para exercer esta prática é preciso pensá-la e estabelecê-la para que seja desempenhada e transcorrida entre os povos. Este artigo foi elaborado para compreender como e quando aconteceu e decorreu a prática educacional no Brasil e todas suas determinações jurídicas que surgiram ao longo dos anos que permitiram seu exercício e os apontamentos do caminho que ainda precisa percorrer para garantir sua efetivação a todos com equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Lei; Ensino; Decreto; Direito.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de entender em que momento a educação se fez presente e ganhou seu espaço no Brasil, este artigo traz como pesquisa o histórico legislativo e jurídico percorrido até os tempos atuais. De princípio o conceito de educação emergiu em meados de 1549, na época do Governador Tomé de Souza, com a vinda dos Jesuítas que fundaram diversas escolas no país. Apesar do cunho religioso e da grande vontade de propagação da fé cristã, estas escolas tinham o intuito de ensinar a ler, escrever, contar, e algumas ofereciam até a modalidade análoga ao nível superior. E assim o ensino se perpetuou por mais de 200 anos, até a expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759, deixando assim uma enorme lacuna na educação, que só começou a ser preenchida novamente com a vinda da Família real no século seguinte, criando instituições culturais e científicas, de ensino técnico e os primeiros cursos superiores. Assim surgiram os desdobramentos júridicos que permitiram a efetivação do direito a educação.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Foi com a declaração da Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822, mudanças de cunho sociopolítico inclusive no setor educacional começou a ser desenhadas. O país se organizou

como monarquia, coroou Dom Pedro Imperador, e, por deixar de ser colônia, ganhou mais autonomia política e legal. O poder legislativo teve seu marco inicial com a criação da primeira assembleia constituinte em 1823, que, apesar de ter sido dissolvida por desrespeito a soberania do Imperador, serviu como base e teve vários projetos incorporados a Carta Magna brasileira, constituição outorgada em 1824, e registrou pela primeira vez a educação como norma constitucional, descrita no artigo 179°, sobre a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, em seu inciso XXXII – " a instrução primaria gratuita a todos os cidadãos", e inciso XXXIII – "Colégios e universidades aonde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes". Apesar de contemplada na constituição, a educação ainda não era garantida a todos, já que muitos não eram reconhecidos como cidadãos, como os escravos e os índios, e ainda eram excluídos de exercer a cidadania as mulheres e quem não possuía renda para exercer o voto.

Em 15 de Outubro 1827 foi criada a primeira lei geral de educação do Brasil, mandando criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, um marco na educação Imperial, abordando de diversos contextos importantes, como exemplo, a descentralização do ensino e a remuneração dos educadores e mestres, mas diferenciava o currículo de meninos e meninas, e determinava criar escolas especificas de garotas para o ensino de prendas e que tivessem menos lições matemáticas do que os garotos.

Paulino José Soares de Sousa, Presidente da província do Rio de Janeiro decretou em 14 de Janeiro de 1837, sobretudo, sobre a proibição de escravos, pretos africanos, mesmo que libertos e pessoas enfermas de frequentar a instrução primaria aumentando a crise abolicionista da nação. O Jornal "A Republica" publicou em 3 de dezembro de 1870 o documento chamado de "O Manifesto" com a intenção de derrubar a monarquia e implementar a República federativa, citando entre outras coisas os direitos da nação, soberania do povo e liberdade econômica. Em 28 de Setembro de 1871 a abolição deu mais um pequeno passo com a Lei do ventre livre, Princesa Isabel assina a Lei 2.040 declarando que estariam livres todas os filhos de escravos nascidos depois desta lei, restringindo então a escravidão aos adultos e sugeria que os senhores das mães escravas deveriam, quando possível, dar instrução educacional as crianças, de forma a integrar lentamente os negros a sociedade. Mas estes deviam permanecer sob custodia dos donos até completarem 21 anos ou se pagassem "indenização" aos 8 pelo Estado que tentou garantir que fossem instruídas nas "primeiras Letras". Fato é que a medida não garantiu estudo adequado para os que tiveram acesso, a educação dada a esse grupo de crianças era com intuito de mantê-las brutas e para que valessem mais se soubessem ler e escrever. O decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, considerada como a reforma de Leôncio de Carvalho, seu redator, estabeleceu de mais relevante entre os 29 artigos citados que, o oferecimento do ensino primário e secundário seriam avaliados como completamente livres no âmbito da Corte e das províncias brasileiras, salvo a fiscalização necessária para garantir condições de moralidade e higiene.

Rui Barbosa, diplomata, jornalista, escritor e filósofo deu seu parecer como relator na obra reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução publica (1883) sobre o decreto 7.247 de 1879 e propôs dentre outras coisas um programa enciclopédico com o intuito de expandir a cultura escolar para o povo, a formação de uma classe trabalhadora conforme as exigências do desenvolvimento econômico e social da pais na época e defendeu o ensino da ginastica

como componente igualmente importante na formação acadêmica.

Quando pela terceira vez, Princesa Isabel substituía o Pai, Dom Pedro II, finalmente a Lei Áurea foi assinada, em 13 de maio de 1888, numa tentativa política da Monarquia se resguardar politicamente, pondo fim a escravidão. Os libertos não receberam nenhum auxílio para se sustentarem até conseguirem ser inseridos e reconhecidos na sociedade, culminado num alto grau de desigualdade, fruto do racismo, perpetuado até os dias atuais. Em 15 de Novembro 1889 Marechal Deodoro da Fonseca liderou um ataque político-militar que derrubou a Monarquia, assinando um manifesto, proclamando o país como república federativa e presidencialista do Brasil e a educação começa a tomar forma republicana. A primeira constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, estabeleceu o presidencialismo como forma de governo, separando estado e Igreja, criando o Estado laico, dando mais autonomia aos estados. Dispôs, de forma não privativa do Congresso em criar instituições de ensino superior e secundária nos Estados e oferecer instrução secundaria no Distrito Federal. Não citava nada sobre a instrução primária e gratuita a todos os considerados cidadãos, determinado até a então vigente Carta Magna, podendo ser considerado um retrocesso na área educacional. Em 8 de Setembro de 1892 (Lei n. 88) foi promulgada a instrução pública do Estado, dividindo as etapas do ensino em primário, secundário e superior. Dividiu o ensino primário em curso preliminar e outro complementar, institui a obrigação do ensino preliminar para todos até os 12 anos, iniciando dos 7 e destinando o complementar apenas aos habilitados no preliminar. Dos pontos fortes destaquemos a determinação do número de escolas que deveriam ser criadas por número de alunos, a deliberação de ser criadas bibliotecas e a profissionalização dos docentes. Benjamin Constant, militar, político e professor brasileiro, atuante no partido republicano, instituiu o decreto n° 981 de 8 de novembro de 1890, apresentando como marco a criação de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino e o início da influência positivista, surgindo escolas superiores livres, independentes do Estado e por iniciativa privada. Mas a resistência da elite e da Igreja Católica evitaram que o projeto progredisse. Já em 1901, Epitáfio Pessoa, Ministro do Interior (Justiça e Educação) propôs a reforma curricular e tinha, como pontos principais, a consolidação da equiparação, ao Colégio de Pedro II, tanto dos colégios particulares quanto dos estabelecimentos estaduais, e sua transformação em instrumento de rigorosa uniformização de todo o ensino curricular nacional. (SILVA, 1969) Rivadaria Correa elaborou, em 1911, o Decreto 8.659, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, estabelecendo liberdade autônoma aos estabelecimentos de ensino, eximindo o caráter oficial dos mesmos, de modo que absteve o Estado de fiscalizar, criar e prover até então os exames oficiais, dando abertura para provas de capacidade para o exercício profissional. Estes fatores tornaram possível a criação de universidades pela iniciativa privada. E em 1915 Carlos Maximiliano tornou novamente oficial o ensino e determinou normas de regulamentação para ingresso nas instituições superiores, que foi complementado com as demais normas instituídas na Reforma de Arthur Bernardes (1925), que criou o acordo entre Estado e União com o intuito de restabelecer o ensino primário e eliminar as provas preparatórias. No ano de 1930 um golpe de estado assola o país, Getúlio Vargas assume o poder autoritariamente, dando principiando ao período da “república nova”, ocasionando diversas mudanças de cunho político e econômico repercutindo também na educação. Nesta época criou-se o Ministério da educação e a reforma da legislação eleitoral, culminando no primeiro código eleitoral do Brasil, garantindo o voto secreto e o voto feminino. No ano seguinte foi implantada a Reforma Francisco Campos, atualizando o ensino

secundário no País, dividindo o curso em dois ciclos, 5 anos para o fundamental e 2 anos para o complementar, com orientações universitárias. Implementou a criação do Conselho Nacional de Educação e um sistema nacional de inspeção do ensino secundário. A Revolução Constitucionalista de 1932, guiada pelo Estado de São Paulo contra o governo autoritário de Vargas e a suspensão dos direitos constitucionais, auxiliou a pressionar o governo atuante a assinar a nova constituição em 1934, que destinou um capítulo inteiro a educação, citando a necessidade de traçar diretrizes para a educação nacional e fixou a criação do Plano Nacional de Educação. Mesmo que suspensa pelo novo golpe de Estado em 1937, culminou em grandes garantias para a nação, inclusive no setor educacional, como vistos nos artigos:

art. 149 A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

art. 150 – Compete à União:

Fixar o plano nacional de educação...e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

Em 10 de Novembro de 1937, Vargas declara em manifesto o “Estado Novo” com o objetivo de “reajustar o organismo político as necessidades econômicas do país”, consolidando seu poder promulgando nova constituição que vinculou a educação a valores cívicos, econômicos e facultativa a livre iniciativa. O caráter gratuito e compulsório fica a cargo do ensino primário, mas atribuído a “solidariedade” de contribuição módica:

art. 130 O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; sendo assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, mas contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1945) conferências de paz entre as nações permitiram a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) que estabeleceu, em 1948 a importante Declaração Universal dos Direitos Humanos em Assembleia Geral das Nações Unidas, assinada inclusive pelo Brasil, garantiu pela primeira vez a proteção e garantia de direitos universais para a humanidade. Seu art. 26 foi aplicado para educação:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta, baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unias em prol da manutenção da paz.

As determinações da DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) só foram realmente garantidas no Brasil com a constituição de 1988. No ano de 1946 Getúlio Vargas foi deposto , Eurico Gaspar Dutra foi eleito e elaborou uma nova constituição, reestabelecendo princípios presentes nas constituições de 1891 e 1934 com valores democráticos, criando o projeto para as diretrizes e bases da educação nacional que retomou o primeiro Plano Nacional de Educação da constituição de 34, criou sistemas de ensino nacional e estadual, a vinculação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino foi estabelecida, determinando o investimento de 10% do orçamento público da união e 20% do orçamento dos estados com Educação. Reconheceu novamente a educação como direito de todos.

Art. 166 A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Em 1961 João Goulart, assume a presidência após a morte de Jânio Quadros, e publicou a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases) definindo e regulamentando o sistema Educacional brasileiro com base nos princípios da Constituição vigente. Esta primeiro LDB estabeleceu diretrizes para o ensino primário da época. Determinava ser obrigatório dos sete anos completos e composto por, no mínimo, quatro séries, podendo ser ampliado até seis. Esta Lei permitiu pela primeira vez, uma relativa descentralização do sistema como um todo, concedendo-lhe considerável margem de autonomia aos estados proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas. Mas limitou-se a um mínimo de dispositivos referentes a esse nível de instrução, não indo muito além, não resolvendo a questão da descontinuidade entre o ensino primário e o ensino médio. (MENEZES, 2002).O primeiro Plano Nacional de Educação também foi publicado, não como forma de lei, mas como uma ação do Ministério da Educação vigente, definindo um conjunto de Metas quantitativas e qualitativas a serem alcançados num prazo de oito anos.

A constituição de 1946 vigorou até 1964 quando um golpe Civil-Militar depôs João Goulart, iniciando uma temporada de poder de uma política de austeridade, com o intuito de obter o controle da inflação e o combate ao endividamento público. Marechal Humberto Castello Branco assume a presidente em eleição indireta. Em 1967 promulga uma nova constituição que, em relação a educação, promove o fortalecimento do ensino privado incentivando e financiando a bolsa de estudos:

Art. 168 §2° - “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre a iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.”

III – o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

No mesmo ano Castello Branco passa a presidência ao General Artur Costa e Silva, período que intensificou a ditadura com a decretação do Ato Institucional n°05 em 1968, suspendendo os direitos políticos dos cidadãos considerados subversivos por até 10 anos e concedendo amplos poderes ao Executivo para decretar o Estado de Sítio, que suspende todos os direitos e garantias dos cidadãos e contendo os Poderes Legislativo e Judiciário ao Executivo com intuito de” manter a

defesa da ordem pública". Em 1969 militares impõem outra constituição, preocupados em oficializar a investidura de uma junta militar devida a enfermidade do atual presidente no poder e para garantir a manutenção do AI – 5 permitindo o fechamento do Congresso Nacional. No setor educacional essa carta limitou a manutenção do desenvolvimento do ensino aos munícipios. Já em 1971, a segunda LDB (Lei de Diretrizes e Bases) foi sancionada no então governo de Emílio Garrastazu Médici (1969 a 1974) e estabeleceu algumas mudanças. O chamado ensino primário passa a ser denominado ensino de primeiro grau e criando o 2°, com duração de oito anos, obrigatório dos sete e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades com 180 dias letivos e 90 dias de trabalho escolar efetivo. (BRASIL, 1971). Diferente da lei anterior, que tinha para o ensino o objetivo para o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social, o de 1971 tinha como objetivo sua formação e preparo para o trabalho:

Art. 1° O ensino de 1° e 2° graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, em seus 88 artigos tinha como características, também importantes, a inclusão da educação moral e cívica, a educação física, educação artísticas e programas de saúde na grade obrigatória curricular e religioso como facultativo. Prevê a educação à distância como possível modalidade de ensino supletivo. A formação preferencial do professor do primeiro grau em segundo grau e do professor do segundo grau em nível superior. Determina o gasto municipal em 20% orçamentário com a educação e não previu orçamento da União para este destino.

Após um longo período de regime militar, manifestações em massa provocam o esgotamento do governo militar com os pedidos de eleições diretas, culminou na eleição de Tancredo Neves Presidente em 1985 ainda indiretamente 1985 pelo colégio eleitoral morrendo pouco depois colocando em posse José Sarney. Durante seu mandato ele restabeleceu as eleições diretas e promulgou a Constituição Brasileira de 1988, vigente até hoje, e considerada como a constituição cidadã, promulgada pela Assembleia Geral Constituinte. Esta constituição garantiu resguardar todos os direitos e deveres fundamentais, coletivos e individuais para todos os cidadãos residentes no País. Em relação a educação estabelece as garantias e deveres de todos, e os recursos que deverão ser destinados para educação.

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

art. 212. A União aplicará, anualmente. Nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo da receita resultante de impostos, compreendia a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

O artigo 208 da Constituição de 1988 primeiramente garantiu o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, mas houve alterações ao passar dos anos e hoje garante a educação básica obrigatória e gratuita dos quaro aos dezessete

anos de idade, assegurando novamente inclusive, para quem não teve acesso na idade própria. Outras determinações e alterações importantes são previstas, como progressão e universalização do ensino médio, o atendimento especializado aos portadores de deficiência (Lei nº 7.853/89), preferencialmente na rede regular, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, a oferta do ensino noturno e a determinação de que, o acesso ao ensino, é direito publico subjetivo. E em 1990 foi realizada uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtien - Tailândia, e repetida no de 2000, em Dakar (Senegal) e em 2015 em Incheon (Coreia do Sul), com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais em relação a educação, como um direito fundamental de todos. Com a intenção de se fazer cumprir as resoluções apresentadas pela Conferência de Jomtien o Ministério da Educação brasileira elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), descrevendo um conjunto de diretrizes políticas, voltado para a recuperação da escola fundamental no país. Garantindo o que determina na Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, em 1996. Vigente até hoje, sofreu algumas alterações e adicionou novas garantias do que determinava em 1971. Entre as diferenças esta a garantia de Gestão democrática do ensino publico e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das instituições, a formação docente na educação básica em nível superior, e a carga horária mínima de 800 horas em duzentos dias letivos. Sobre o orçamento público que deverá ser destinado reafirmou o que determina na constituição no artigo 212, e previa a criação do Plano Nacional de Educação. Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação. Em 1996 o primeiro Plano Nacional de Educação foi publicado, para vigorar entre os anos de 2001 e 2010, possuindo diversas metas, o que dificultou o foco das questões primordiais, não foram mensuradas ou delegadas punições para o descumprimento de suas determinações. Entre suas metas temos a ampliação da educação fundamental para 9 anos. A lei 11.114 de 2005 torna obrigatória a matrícula dos seis anos, mas só na lei 11.274 de 2006 foi ampliado para nove anos o ensino fundamental com o intuito de assegurar mais qualidade e equidade do ensino. Só em 2014 foi sancionada o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, finalizando assim as legislações educacionais vigentes até então, com o intuito de direcionar esforços e investimentos para melhorar e universalizar a qualidade do ensino, estabelecendo 20 metas, entre elas a erradicação do analfabetismo, a valorização profissional, ampliação de matrículas, adequação de aprendizado na idade certa, ampliação da educação integral entre outras coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados 7 anos da publicação do Plano Nacional de Educação, último desdobramento legislativo da educação até aqui nota-se que avançamos pouca coisa. A taxa de analfabetismo, segundo IBGE caiu de 2018 para 2019 0,2 pontos. Em consonância a taxa de estudantes com necessidades especiais aumentou. E garantir seu acesso na escola não garante que receba educação que precisa, a falta de preparo dos educadores e a falta de recursos educacionais disponíveis aumentam a lacuna distanciando a equidade educacional. E ainda com a pandemia do COVID-19 em 2020 a desigualdade social aumentou, a falta de estrutura e a preocupação com a saúde e manutenção das condições básicas para a vida causou uma defasagem na educação, ainda mais com a vinda

do ensino remoto. Tudo isso evidência que a educação tem um longo passo a frente para o ideal, não só juridicamente, pois leis não garante os meios, mas caminhamos para o melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal – República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 11.274/2006 de 06 de fevereiro de 2006 - Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **Lei n° 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 19 Ago. 2022.

BRASIL. **Lei n° 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 19 Ago. 2022.

BRASIL. **Lei n° 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 19 Ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional De Educação – PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 19 Ago. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de base**. – Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

CHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação.** SP: Cortez, 1991.

D'AVILA, Luiz Felipe. **As constituições brasileiras: análise histórica e propostas de mudanças**. SP: Brasiliense, 1993.

LINHARES, Maria Yedda. **História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária).** RJ: Campus, 1990.

MENESES, João Gualberto de Carvalho [et all]. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

PILETTI, Claudino; PILETTI Nelson. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos.** Disponível em: www.unicef.org

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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 pontos principais acerca do objetivo da alfabetização que são ensinar a ler e escrever, e o letramento dizem respeito à aquisição da habilidade de fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais. Os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e, quando bem articulados, levam a uma aprendizagem mais significativa. Aprender a ler e escrever também requer compreender o mundo, o tempo, o espaço, a realidade em torno de si. A alfabetização se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental e o letramento pode estar presente desde a educação infantil. Nos primeiros anos do ensino fundamental é fundamental um ambiente lúdico e materiais que instiguem as crianças a ler e escrever, dando a elas a possibilidade de perceber o uso da leitura e da escrita no contexto social. Este artigo está embasado em pesquisas qualitativas acerca do tema tratado.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Ensino; Fundamental.

INTRODUÇÃO

Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental é mais que ensinar a ler e escrever, mas a usar esses processos em seu dia a dia. Por isso, a sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador, com livros, jornais, histórias, materiais diversos que ajudam os alunos a desenvolver essas habilidades.

As crianças percebem que as representações estão por todos os lados e que precisam se apropriar e entender como se dá a comunicação. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são entendidos como processos, onde se espera que a criança aprenda a ler, escrever e interpretar.

A escola é lugar que alfabetiza as crianças, quem de fato ensina a elas essas habilidades. Mas o processo de alfabetização se concretiza na sociedade. O educador precisa levar em conta a cultura e o tempo de cada um para compreender esses processos.

Propor atividades que envolvam as práticas sociais das crianças é alfabetizar letrando. Mais do que ensinar a ler e escrever, ensinar a usar essa prática no dia a dia. As crianças aprendem a ler e escrever pelas experiências que proporcionamos a elas, e desenvolvem as habilidades inseridas

na cultura e na interação social. Assim, a escrita e leitura se desenvolvem para além da escola.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização e o letramento possuem um vínculo entre si na construção da aprendizagem da leitura e da escrita e nesse processo existem implicações da avaliação formativa de modo que as estratégias específicas potencializam práticas de leituras e de escrita junto aos estudantes integrantes do ciclo inicial de alfabetização.

Tal situação coloca o educador diante da necessidade de refletir sobre as estratégias pedagógicas que são dinamizadas nas práticas que direcionam a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na organização estrutural do Ensino Fundamental de nove anos em ciclos de aprendizagem existe um paralelo diferencial entre a progressão da aprendizagem e a progressão continuada.

Mas, é necessário atentar-se para que não se configure em progressão automática, evitando que os estudantes tenham suas trajetórias escolares retardadas ou interrompidas ou que sejam promovidos para os anos de escolarização subsequente sem consolidar os saberes essenciais de leitura, escrita compreensão e produção textual.

Fonte: https://blog.highfivebilingual.com.br/alfabetizacao-e-letramento/

A interação com o meio social no processo da alfabetização e linguagem favorece a aprendizagem, uma vez que as crianças se tornam atores sociais que interagem com os signos e símbolos construídos socialmente.

> Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de consegui que todos ex-alunos cheguem a ser membros da comunidade de leitores e escritores(LERNER, 2007, p.17).

Nesse contexto, o alfabetizando necessita compreender que a escrita representa os sons da fala, que os grafemas (as letras) representam os fonemas e pode ser representado pela escrita

e também, compreender como a escrita representa os grafemas (as letras) e se organizam nas palavras para representar os fonemas (os sons da fala).

Fonte: http://www.gazetadevotorantim.com.br/noticia/39849/alfabetizar-na-educacao-infantil--que-historia-e-essa-.html

Para que os alunos compreendam o que e como a escrita representa, entendendo como a relação fonema - grafema funciona, no sistema alfabético, é preciso a partir do trabalho sistemático com os diversos gêneros textuais possibilitar para o (a) estudante a realização de atividades de análise fonológica e estrutural, das unidades linguísticas, como reflexão metalinguística, isto é, pensar sobre a escrita, conforme elucida o caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ao citar que:

> As habilidades de consciência fonológicas são necessárias para o aprendiz entrar na etapa de fonetização da escrita, que inclui níveis silábico, silábico- alfabético e alfabético. Reconhecendo que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para criança se alfabetizar, consideramos essencial criar situações por meio das quais nossos alunos possam refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Elas envolvem as capacidades de partir palavras em silabas, comparar palavras quanto ao tamanho, e comparar palavras quanto às semelhanças sonoras de suas silabas, rimas ou fonemas iniciais (BRASIL, 2012, p.29).

Percebe-se assim, que para a aquisição da língua escrita, os alunos precisam entender como representar os fonemas, em grafemas, já que não há correspondência unívoca entre letras e fonemas

Fonte: https://www.unifai.edu.br/pos-graduacao/alfabetizacao-e-letramento-em-contexto-educacional

É importante ficar claro que a aquisição da língua escrita, é principalmente, a compreensão do que e como a escrita é representada. Vale salientar a aquisição da escrita não é apenas a apropriação de um código.

As funções da escrita mostram a complexidade da língua, que está associada a um conjunto cultural mais amplo. Nessa lógica, a visão da escrita apenas como notação da oralidade é uma visão reducionista da escrita. Isso não quer dizer que a oralidade não seja importante, visto que as práticas de oralidade são fundamentais no ciclo de Alfabetização. Nesse intento, salienta-se que:

> Tomando sempre a oralidade como ponto de partida, [...] procurava levar o educando a considerar diversas realidades, fazendo com que assumisse um papel ativo, livre e criador na sua própria aquisição da linguagem escrita. Agente dos processos de alfabetização e letramento e desafiado a refletir a cada momento, sobre suas práticas, o aluno deixa de ser um mero receptáculo da aprendizagem e da cultura de sua comunidade (FRANCHI, 2012, p.9).

Fonte: https://m.blogs.ne10.uol.com.br/casasaudavel/2016/11/13/dia-nacional-da-alfabetizacao-respeitar-o-tempo-de-aprendizagem-de-cada-crianca-e-essencial/

Atualmente, podem-se perceber novas facetas do fenômeno da alfabetização que modificaram o olhar dos educadores em relação a este fenômeno que é social, político, pedagógico, psicológico, antropológico, histórico e linguístico.

Nesse sentido, para cada dimensão dessas facetas que é descoberta, tenta-se transformar práticas pedagógicas anteriores, especialmente, quando busca a cada dia (re) dimensionar o fazer pedagógico, nas classes do Ciclo da Alfabetização, onde se almeja formar alunos que saibam ler e escrever; que se utilizem desse conhecimento de forma construtiva e significativa e que participe do universo da cultura escrita, incorporando novas práticas envolvidas no letramento.

Elucidando esse entendimento, pode-se definir que o termo letramento é um estado ou condição “de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita e alfabetização como o ato de ensinar e aprender a ler e escrever” (SOARES, 2000, p.47).

Fonte: https://familycenter.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia-como-ajudar-seu-filho/

A autora salienta que embora conceitualmente distintos na prática educativa, ocorrem como processo simultâneo, que se intercomplementam no ato de ensinar e aprender. Pode-se evidenciar que o conceito de letramento abrange o conceito de alfabetização, mas que a alfabetização supõe estratégias específicas para ensinar a ler e escrever.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento abre um horizonte de possibilidades pedagógicas, ajuda a compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares e possibilita investigar a relação entre práticas sociais e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Fonte: https://blog.estantemagica.com.br/alfabetizacao-e-letramento/

Nessa perspectiva, a Alfabetização e o Letramento são processos que se interrelacionam, complementando-se como práticas indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem. E nesse sentido, se são processos, portanto não tem fim. Daí, em todas as situações educativas, a escola

deve promover a interação do (a) estudante com o meio no qual está inserido, (re) pensando assim a sua finalidade, pois:

> O verdadeiro papel da escola, que é alfabetizar dando ao aluno a possibilidade de descobrir o mundo em que está inserido, e do qual é parte primordial, tendo em mente que desse mundo que deverão sair todos saberes e é a ele que esses mesmos saberes retornarão reelaborados. É, portanto em mundo assim vivo, dinâmico, que devemos trazer para as nossas atividades de alfabetização (ALMEIDA, 2008, p. 6).

Nesse processo, é relevante que o aprendizado da escrita e da leitura oriente sempre para o que seja ler e escrever, pois nenhum processo ou método de alfabetização será eficaz se retirar o valor da escrita e da leitura na prática social contemporânea (FRANCHI, 2012).

> O professor alfabetizador deve estar sempre disponível para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças para o material de fato relevante e preparar a situação em que elas possam participar ativamente desse trabalho de construção de hipóteses (Ibid., p. 206).

Baseados nesse contexto, o (a) professor (a), enquanto mediador da aprendizagem deverá fazer as intervenções necessárias, acompanhar e explorar os conhecimentos já adquiridos pelos (as) estudantes, apresentar desafios, estimular a participação ativa em situações que despertem o gosto pela leitura e a escrita, ou seja, que (re) construam os conhecimentos como protagonista de todo processo.

Fonte: https://jpiaget.com.br/alfabetizacao-e-letramento-a-diferenca-entre-os-dois-processos/

Essa nova diretriz de trabalho requer um olhar sensível para a superação de alguns novos desafios, onde as ações pedagógicas priorizem o processo de desenvolvimento da aprendizagem (do educador e do educando), integrando, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento, expressão e (re) significação dos conteúdos escolares. Um desses desafios, refere-se a compreensão sobre o ensino da língua escrita sendo relevante ressaltar que:

> A língua é um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e ás suas interrelações (BRASIL, 2007,[s/p]).

É essencial, construir uma prática educativa que coloque a criança como centro do processo e que leve em consideração as diferentes dimensões de sua formação, propiciando o desenvolvimento da Leitura e da Linguagem escrita, como uma garantia de direito á Educação. Desse modo é fundamental, colocar a criança frente aos novos conhecimentos e desafios intelectuais, como protagonista do seu processo de aprendizagem, por meio da interação com as práticas sociais de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve desenvolver um trabalho que prime pela aprendizagem significativa, com conteúdos significativos e um processo avaliativo formativo, cuja avaliação diagnóstica e processual, favoreça a constatação de avanços e necessidades, propicie a observação e o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem essenciais em cada ano de escolarização.

Enfim, aponte caminhos para que as intervenções pedagógicas sejam realizadas, junto a todos (as) os (as) estudantes com igualdade de oportunidades e direitos. Para que tal finalidade se efetive, o processo de avaliação desenvolvido junto às crianças de seis, sete e oito anos de idade, integrantes do Ciclo inicial da alfabetização, merece um olhar sensível, pois estando na infância, caracterizada por especificidades, os espaços, tempos e ritmos de aprendizagem devem ser respeitados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. d. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo, SP: Loyola, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética:ano1:unidade3**. Brasília: MEC SEB, 2012

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Brasília: UNESCO, 2007.

FRANCHI, E. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando: da Oralidade à escrita**.9 edição. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 5ª ed., São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Editora Cortez. São Paulo. 1991.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. São Paulo: Armed, 2007.

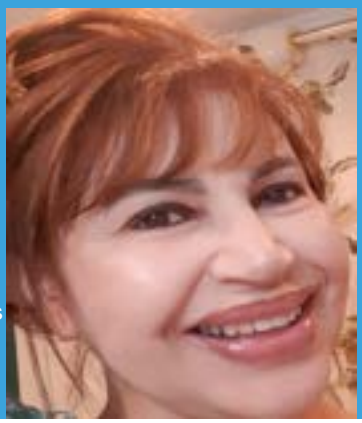
LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ª Edição, São Paulo :Cortez ,2013.

MORAIS,A G de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1ª edição: Autêntica editora, 2019.

PERRENOUD. P. **Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR E JOGAR, UMA FORMA DE ENSINAR



MARTA APARECIDA DOS SANTOS
Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1994); Especialista em Educação Inclusiva – Múltiplas Deficiências pela Faculdade de Administração, Humanas e Exatas – Mundo Novo – Mato Grosso do Sul e Neuro aprendizagem e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Universidade Anhanguera Uniderp (2020); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Nilce Cruz Figueiredo.

RESUMO

Desde o início da humanidade, os jogos e brincadeiras estão implícitos na sociedade fazendo parte do mundo infantil. O presente artigo trata do lúdico como processo educativo, e demonstra que ao trabalhar ludicamente não se está abandonando a seriedade e a importância dos conteúdos a serem apresentados à criança, pois as atividades lúdicas são essenciais para a apreensão dos conhecimentos, e possibilitam o desenvolvimento do discernimento, imaginação, fantasia e sentimentos, nesse sentido constrói-se relações sociais e se desenvolve integralmente.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincar; Jogar; Criança.

INTRODUÇÃO

O ser humano, em todas as fases de sua vida, está sempre descobrindo e aprendendo coisas novas pelo contato com seus semelhantes e pelo domínio sobre o meio em que vive. Ele nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos, e é isso que lhe garante a sobrevivência e a integração na sociedade como ser participativo, crítico e criativo. (Dewey, 1967, p.29)

A esse ato de busca, de troca, de interação, de apropriação é que damos o nome de educação. Esta não existe por si só; é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam e partilham do mesmo saber.

É na infância que se dá o momento das brincadeiras e por meio delas a criança se satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destaco o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca.

Esta pesquisa tem por objetivo auxiliar ao educador a compreender o quanto é importante inserir a brincadeira em suas práticas pedagógicas na educação infantil, procurando provocá-lo, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento

e à aprendizagem infantil.

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p.36) que “Educar é ir em direção à alegria.” As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial.[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. [...] (ALMEIDA, 1995, p.11)

Portanto, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas.

O presente artigo procura conceituar o lúdico, o quanto é importante para o desenvolvimento infantil e na educação é uma metodologia que possibilita mais vida, prazer e significado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade.

O educador deve ter em mente a compreensão da aplicabilidade do lúdico, conforme o perfil da turma e se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade.

Para que a educação lúdica possa desenvolver-se efetivamente na educação é necessário a reflexão sobre a sua importância no processo de ensinar e aprender. Acreditando-se na importância do lúdico na formação integral da criança, faço a seguinte questão: Qual a importância das atividades lúdicas na educação infantil ?

DESENVOLVIMENTO

É de suma importância a brincadeira na educação infantil para o desenvolvimento da criança e a aprendizagem. É importante a formação dos educadores, a fim de compreender e discutir atividades pra serem trabalhadas com as crianças para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança pode na brincadeira, desenvolver algumas capacidades importantes: a atenção, a memória, a imaginação e a imitação. É no ato de brincar que a criança pode pensar e experimentar o novo no seu dia a dia. A criança faz da brincadeira um meio de comunicação, de prazer e de recreação. Segundo a perspectiva de autores como Piaget e Vygotsky, a criança através das brincadeiras e jogos está em mediação direta com o mundo. Para tanto esse trabalho faz algumas reflexões acerca dos objetivos da característica da introdução educação infantil e da pré-escola. O objetivo principal da educação infantil é contribuir para sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento

dos aspectos físicos, socioemocionais e intelectual. É necessário que haja uma infinidade de meios a serem oferecidos para que a criança possa desenvolver sua capacidade de criar e aprender. A brincadeira constitui um dos meios que pode levar a criança a um crescimento global. O jogo é uma assimilação funcional ou reprodutiva e conforme a sua estrutura, Piaget classifica-o em: de exercício (sensorio-motores); simbólicos e de regras, sem esquecer suas variedades. Para Vygotsky o jogo é uma atividade muito importante, pois através dele a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, funções que ainda não amadurecem, mas que se encontram em processo de maturação, o que a criança irá alcançar em breve. A escola deve ser rica de experiências para a exploração ativa, compartilhada por crianças e adultos onde através das brincadeiras e jogos a criança exercita vários papéis com os quais interage no cotidiano.

No caso da educação infantil, qual é, então, o melhor lugar que a brincadeira pode ocupar? Nem tão “largada” que dispense o educador, dando margem a práticas educativas espontaneístas que sacralizam o ato de brincar, nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira (Oliveira, 2001). Como se faz isso? Qual é o papel do educador em relação ao brincar na educação infantil?

Brincar é uma atividade paradoxal: livre, imprevisível e espontânea, porém, ao mesmo tempo, regulamentada; meio de superação da infância, assim como modo de constituição da infância; maneira de apropriação do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem (Wajskop, 1995). Brincando, o indivíduo age como se fosse outra coisa e estivesse em outro tempo e lugar, embora – para que a atividade seja considerada brincadeira, e não alucinação – deva estar absolutamente conectada com a realidade. Provavelmente Ajuriaguerra e Marcelli, 1991 consideraram tudo isso para dizer que é um paradoxo querer definir o brincar com demasiado rigor.

Diante de tais paradoxos, não é de surpreender que não seja possível afirmar categoricamente para que serve a brincadeira. Entretanto, os custos dessa atividade são tão elevados para as espécies que brincam, envolvendo gasto de tempo, energia e exposição a riscos, que o retorno em termos de benefícios deve ser considerável.

Entretanto ao surgir a pergunta “brincar pra quê?” É vã, pois se brinca por brincar, porque brincar é uma forma de viver. O indivíduo que brinca não o faz porque essa atividade o torna mais competente, seja no ambiente imediato, seja no futuro. A motivação para brincar é intrínseca à própria atividade.

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, contam a história e dela participam diretamente, sendo algo aprendido, e não uma disposição inata do ser humano.

Simplesmente, ao ofertar certos brinquedos à criança já é o começo de um projeto educativo – é melhor do que proibir ou sequer oferecer. Porém, a disponibilidade de brinquedos não é suficiente. Na escolha e na proposição de jogos, brinquedos e brincadeiras, o educador coloca o seu desejo, suas intenções e hipóteses acerca da infância e do brincar. O educador infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica observa as crianças brincando e faz disso ocasião

para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho. Não se sente culpado por esse tempo que passa observando e refletindo sobre o que está acontecendo em sua sala de aula (Moyles, 2002). Percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca, além de instigar e conter mistérios. No entanto, não fica só na observação e na oferta de brinquedos: intervém no brincar, não para apartar brigas ou para decidir que fica com o quê, ou quem começa ou quando termina, e sim para estimular as atividades mentais, sociais e psicomotoras dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos. Identifica situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (Moyles, 2002). Não exige das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois, se assim o fizer, não respeitará o que define o brincar, isto é, sua incerteza e sua improdutividade (Kishimoto, 2002), embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Enfim, realiza uma animação lúdica.

Para fazer tudo isso, o educador não pode aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, como conversar com os colegas, lanchar etc. Ao contrário: em nenhum momento da rotina na escola infantil o educador deve estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos e sentimentos – quanto nessa hora.

É necessário que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Contudo, esse projeto educativo não passa de ponto de partida para sua prática pedagógica, jamais é um ponto de chegada rigidamente definido de antemão, pois é preciso renunciar ao controle, à centralização e à onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula. De um lado, o educador deve desejar – no sentido da dimensão mais subjetiva de “ter objetivos” – e, ao mesmo tempo, deve abdicar de seus desejos – no sentido de permitir que as crianças, tais como são na realidade, advenham, reconhecendo que elas são elas mesmas, e não aquilo que ele, educador, deseja que elas sejam. Será a ação educativa sobre o brincar infantil contraditória, paradoxal? Sim, tal como o brincar!

O problema é que, apesar de muitos educadores deixarem seus alunos brincar, a efetiva brincadeira está ausente na maior parte das classes de educação infantil. E o que é pior: à medida que as crianças crescem, menos brinquedos, espaço e horário para brincar existem. Quando aparece, é no pátio, no recreio, no dia do brinquedo, não sendo considerada uma atividade legitimamente escolar.

Na verdade, os adultos parecem sentir-se ameaçados pelo jogo devido à sua aleatoriedade. Seu papel no brincar foge à habitual centralização onipotente, e os professores não sabem o que fazer enquanto seus alunos brincam, refugiando-se na realização de outras atividades, ditas produtivas. Na melhor das hipóteses, tentam racionalizar, definindo o brincar como atividade espontânea que cumpre seus fins por si mesma. Na pior das hipóteses, sentem-se incomodados pela alusão à própria infância que o contato com o brincar dos seus alunos propicia, ou confusos quanto ao que fazer enquanto as crianças brincam, muitas vezes não apenas se intrometendo na brincadeira, como tentando ser a própria criança que brinca.

Por outro lado, uma sala de aula cuja visualidade lúdica é excessiva, chegando ao ponto de ser invasiva, distancia as crianças do brincar. Com tantas ofertas de brinquedos e situações lúdicas,

as crianças não conseguem assimilar as propostas ali contidas e acabam não interagindo com esse material, disposto somente para enfeite e contemplação, com um papel meramente decorativo. Não são brinquedos para brincar, são “para ver”. Outras vezes, os brinquedos e as brincadeiras são cercados de tanta proibição, com instruções tão restritivas, que às crianças resta apenas não brincar – e brigar.

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno.

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influindo no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.

Na sala de aula o lúdico é importante, pois possibilita a aproximação da criança ao conhecimento científico, levando-a a vivenciar, situações de solução de problemas. Assim, ela é colocada diante de atividades que lhe possibilitará conhecer a utilização de conhecimentos prévios para a construção de outros mais elaborados no futuro.

A criança colocada diante de situações lúdicas aprende a estrutura dos conteúdos culturais e sociais, além de ser ferramenta importante nas dificuldades de aprendizagem, a criança pode ser trabalhada na individualidade ou em grupos e ela mesma poderá sanar suas dúvidas e corrigir o que é de real dificuldade. Assim, ela passará a se conhecer melhor, criará estratégias para um melhor aprendizado, que será prazeroso e significativo.

Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar, onde brinquedo e brincadeira se relacionam no propósito de possibilitar à criança, uma atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca o desejo e o prazer de aprender. A importância de se tornar as atividades significativas tanto para a criança, quanto para o professor, é estar primeiramente em sintonia com o interesse e expectativas da criança.

É fundamental que se compreenda que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança. Ao contrário: o ato de brincar (jogar, participar) é que revela o conteúdo do brinquedo.

A criança, ao puxar alguma coisa, torna-se cavalo, ao brincar com areia, torna-se pedreiro, ao esconder-se se torna guarda. A associação de materiais diversificados tais como: pedras, bolinhas, papéis, madeira, têm muita significação para ela.

O brinquedo faz parte da vida da criança. Ela simboliza a relação pensamento-ação e sob esse ponto, “constitui provavelmente a matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação”. (Almeida, 1987).

Com a ajuda do brinquedo, a criança pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole e a cooperação. O modo como brinca revela o mundo interior da criança. O brinquedo proporciona “o aprender fazendo, o desenvolvimento da linguagem, o sendo do companheirismo e a criatividade”.

Como garantir o direito da criança brincar, se na escola, local em que as crianças permane-

cem por muito tempo, pouco se brinca e o brincar é desprezado? Só há um caminho: educar para o brincar, com se educa para o trabalho, para a cultura, para a adaptação social, para o aperfeiçoamento moral.

Educa-se para o bom aproveitamento dos espaços na família, na escola, nas atividades extrafamiliares e extraescolares.

Assim, o brincar colabora com o sucesso escolar, assegurando o direito à efetiva escolarização,

Na verdade, o brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico.

O papel do adulto no brincar da criança é fundamental. A forma de relação estabelecida por ele irá incidir diretamente no desenvolvimento integral da criança, e sua postura poderá facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem infantil.

O investimento na qualidade dessa relação é imprescindível em qualquer espaço de educação, seja ele formal ou informal.

O importante é aprender a observar a criança brincando, experimentar a vivência lúdica para poder compartilhá-la e buscar qualificar-se de forma teórica e vivencial através de cursos, encontros, grupos de estudo etc. Considerando que a promoção do brinquedo se dá naturalmente no mundo infantil, o desafio do adulto reside em construir uma relação que permita à criança ser agente de sua própria brincadeira, tendo na figura dele um parceiro de jogo que a respeita e a estimula a ampliar cada vez mais seus horizontes.

A concepção de brincar com forma de desenvolver a autonomia das crianças requer um uso livre de brinquedos e materiais, que permita a expressão dos projetos criados pelas crianças. Só assim, o brincar contribuirá para a construção da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste artigo procura-se arremeter reflexões sobre a importância das atividades lúdicas na educação infantil, tendo sido possível desvelar que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver.

É importante mencionar que o brincar nesses espaços educativos precisa estar num constante quadro de inquietações e reflexões dos educadores que o compõem. É sempre bom que se autoavaliem fazendo perguntas como: A que fins estão sendo propostas as brincadeiras? A quem estão servindo? Como elas estão sendo apresentadas? O que queremos é uma animação, um relaxamento ou uma relação de proximidade cultural e humana? Como estamos agindo diante das crianças? Elas são ouvidas?

Também é importante ressaltar que só é possível reconhecer uma criança se nela o educador reconhecer um pouco da criança que foi e que, de certa forma, ainda existe em si. Assim, será

possível ao educador redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico, buscando em suas experiências, remotas ou não, brincadeiras de infância e de adolescência que possam contribuir para uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa.

É competência da educação infantil proporcionar aos seus educandos um ambiente rico em atividades lúdicas, já que a maioria das crianças de hoje passam grande parte do seu tempo em instituições que atendem a crianças de 0 a 6 anos de idade, permitindo assim permitindo que elas vivam, sonhem, criem e aprendam a serem crianças.

O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. Ao brincar, a criança aumenta a independência, estimula sua sensibilidade visual e auditiva, valoriza a cultura popular, desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional, aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social.

Este artigo permite compreender que o lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornar-se cidadã deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. Sua contribuição também atenta para a formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar por conta própria, sabendo resolver problemas e compreendendo um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança.

Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos. É preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho, no seu jogo e, a partir daí, jogar com ela. Quanto mais espaço lúdico proporcionarmos, mais alegre, espontânea, criativa, autônoma e afetiva ela será.

Propõe-se, entretanto, aos educadores infantis, transformar o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer.

As atividades lúdicas estão gravemente ameaçadas em nossa sociedade pelos interesses e ideologias de classes dominantes.

Portanto, cabe à escola e a nós, educadores, recuperarmos a ludicidade infantil de nossos alunos, ajudando-os a encontrar um sentido para suas vidas. Ao brincar, não se aprendem somente conteúdos escolares; aprende-se algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos.

É preciso que o professor assuma o papel de artífice de um currículo que privilegie as condições facilitadoras de aprendizagens que a ludicidade contém nos seus diversos domínios, afetivo, social, perceptivo-motor e cognitivo, retirando-a da clandestinidade e da subversão, explicitando-a corajosamente como meta da escola.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, Julian de; MARCELLI,Daniel . **Manual de Psicopatologia Infantil**.Trad. A. E.Filmam.Porto Alegre: Artmed, 1991.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 6. ed.São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: muitos olhares**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra,1996

ESCOLA INCLUSIVA E AS ESPECIFICIDADES DO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

MICHELLY TORRES DO NASCIMENTO
Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2015); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A educação inclusiva é uma ação educacional humanística, democrática, amorosa, mas não piedosa. Percebe-se o sujeito em sua singularidade e que tem como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. O desafio da inclusão escolar está associado ao desafio de superar, gradativamente, a brutal exclusão social, ainda uma das marcas fortes de nossa contemporaneidade. É um grande desafio, difícil, complexo, mas não impossível. Desta forma, a educação inclusiva possibilita uma mudança de mentalidade, alarga horizontes de esperança inclusiva para articular a sociabilidade com o potencial dos diferentes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Síndrome de Down; Práticas Docentes

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da educação inclusiva, o foco não está direcionado somente para a deficiência do aluno, mas também para os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder a especialidade de cada aluno.

Portanto, a acessibilidade dos materiais pedagógicos, arquitetônicos e nas comunicações, assim como o investimento no desenvolvimento profissional criam condições que asseguram a participação dos alunos com deficiência.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “o desenvolvimento de escolas inclusivas” que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades

extracurriculares.

A proposta da inclusão educacional apresenta a necessidade de transformação, que não cabe ao aluno se adaptar à escola tal como foi construída, a escola é que deve se reconstruir para receber e atender todos os alunos e a toda a comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem deficiência.

Como já nos inteiramos em tal assunto, ao decorrer deste artigo estaremos descobrindo novas informações, sobre todo o meio que cerca um indivíduo especial e sua inserção na comunidade, na família e na escola.

ESCOLA INCLUSIVA – FUNDAMENTOS LEGAIS

A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a criança e o adolescente brasileiro conquistaram direitos sociais fundamentais. A escola é uma das instituições mais importantes para a formação do homem, pois tem como função primordial o preparo do cidadão para a participação ativa na sociedade, pela apropriação do conhecimento produzido e sistematizado, responsável pela apreensão da cultura escrita, sendo para muitos, ou melhor, para a maioria das crianças do nosso país o único espaço onde esse conhecimento pode ser acessado. No conjunto dos direitos conquistados e ampliados tem-se a inclusão escolar dos alunos com deficiência, assegurando-lhes o direito de matrícula no ensino regular com suporte do atendimento educacional especializado (AEE).

As demandas do mundo atual, marcado por novas tecnologias e globalização, impõem às escolas criativas e novas formas de organização com vistas a atender a diversidade do alunado, dentre elas o aluno com SD. O aprendizado ganha muito mais sentido quando a criança é acolhida num ambiente compartilhado que permite o convívio e a participação.

A inclusão escolar é a oportunidade para que, de fato, a criança com deficiência não seja colocada à parte, realizando atividades meramente condicionadas e sem sentido como no passado:

“[...] na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes” (SASSAKI, 1998, p. 8).

Mas a educação inclusiva, como alerta Carvalho (2008), é para todos. [...] sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial, como conhecida até então, isto é, aos alunos em situação de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) e aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades).

Escola inclusiva é uma escola de qualidade para todos, que não segrega, não exclui, separe, não rotule ou expulse os “alunos problemas”, que enfrenta sem adiamentos a grave questão do fracasso escolar e que atende a diversidade de características de seu alunado, cumprindo, assim, com os princípios constitucionais, não excluindo nenhum aluno, em razão de sua origem, sexo, raça, cor, idade ou deficiência.

Para Carvalho (2011), a escola orientada por princípios da educação inclusiva deve assumir um conjunto de funções, entre elas:

Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas, marcadas pela expansividade e acolhimento de todos os participantes do processo educacional escolar;

Promover todas as condições que permitam responder às necessidades educacionais especiais para a aprendizagem de todos os alunos de sua comunidade;

Criar espaços dialógicos entre os professores para que, semanalmente, possam reunir se como grupos de estudo e de troca de experiências;

Criar vínculos mais estreitos com as famílias, levando-as a participarem dos processos decisórios em relação à instituição e a seus filhos e filhas;

Estabelecer parcerias com a comunidade sem intenção de usufruto de benefícios e sim para conquistar a cumplicidade de seus membros, em relação às finalidades e objetivos educativos;

Acolher todos os alunos, oferecendo-lhes as condições de aprender e participar;

Operacionalizar os quatro pilares estabelecidos pela UNESCO para a educação deste milênio: aprender e aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, tendo em conta que o verbo é aprender;

Respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem;

Valorizar o trabalho educacional escolar, na diversidade;

Buscar todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a melhoria da resposta educativa da escola;

Desenvolver pesquisas que permitam ressignificar as práticas desenvolvidas em busca de adequá-las ao mundo em que vive.

São funções que implicam em reformar a escola “por dentro” e em suas relações com a comunidade e sociedade, cuja responsabilidade pela inclusão deve ser assumida por todos os envolvidos no processo escolar do aluno, e não apenas o professor da classe frequentada pela criança ou adolescente.

Inúmeras pessoas, cidadãos comuns, já tiveram contato ou ouviram falar em Síndrome de Down. Para algumas dessas pessoas, a simples palavra referente às pessoas com a Síndrome causa estranheza, pois estereótipos veiculados pelo senso comum, campanhas na mídia, filmes e outros meios levam a pensar que estamos diante de um ser de extrema complexidade. As imagens veiculadas são na verdade um equívoco que expressam ideias preconceituosas e estigmatizadas, assim como em relação a outros quadros que se distanciam do padrão de normalidade, apesar da diversidade que marca o mundo social.

Cabe lembrar que a escola é direito de todos, sendo este um preceito constitucional. Professores constatam, direta ou indiretamente, que as salas de aula se tornaram um espaço vivo da diversidade humana, rompendo com o desenho da escola tradicional que perseguia, e ainda persegue padrões de homogeneização do seu alunado. Este é um fato presente em especial na escola pública, em um tempo de universalização do ensino fundamental, e de políticas educacionais que se anunciam como inclusivas, no que diz respeito ao acesso a essa instituição.

Quando se alega que a educação é direito de todos, faz-se necessário incluir neste entendimento que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentemente das diferenças que possa apresentar. Nesta perspectiva é que se fala de educação inclusiva, com garantias de direitos e deveres, edificando um espaço que favoreça o desenvolvimento, a aprendizagem e o potencial de todos.

A Declaração de Salamanca defende o direito a todos os sujeitos com deficiência ao ensino escolar.

> As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas 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 linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 18).

O Documento destaca que o acesso às escolas regulares é um direito de todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais, cuja pedagogia deve ser centrada na criança, e que seja capaz de satisfazer as necessidades do alunado, o que contribuirá para uma sociedade mais inclusiva e uma educação para todos. Fica claro que todos os sujeitos indistintamente têm direitos à educação, independentemente de suas necessidades educacionais, sejam especiais ou não, visto que as pessoas têm características, interesses e condições que tornam sua aprendizagem única.

Segundo Mattos (2008), novos são os paradigmas da inclusão escolar. Assim, a escola necessita acolher, reconhecer e trabalhar as diferenças, propiciando aprendizagens a todos, deficientes ou não, respeitando suas particularidades, independentemente de sua natureza. São as diferenças que caracterizam cada uma na sua singularidade dentro de uma pluralidade encontrada no cotidiano escolar e, em particular, na sala de aula.

Escola inclusiva e interdisciplinar é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo suas potencialidades e necessidades. Segundo Fazenda (1993), uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizado para favorecer a cada aluno um ensino significativo, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação, que garanta o acesso de todos ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados.

Nessa escola, o educando deve ser o foco central de toda ação educacional. Assim sendo, a garantia da sua caminhada no processo de aprendizagem e de constituição das competências imperiosas para o exercício da cidadania, ou até mesmo do indivíduo que ainda não tenha tido esta oportunidade, por outro lado, é o objetivo primeiro de toda ação educacional.

> Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. É uma forma de inserção em que a escola regular é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

Trata-se de um desafio, já que implica uma qualificação do processo educativo.

> Reconhecer as diferenças e desenvolver uma proposta pedagógica que favoreça à inclusão é algo a ser conquistado, pois "uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade para todos, com todos e sem discriminação" (CARVALHO, 2005, p.113).

Como docentes, afirma a autora, reconhecemos as dificuldades enfrentadas em sala de aula, sendo necessário confrontar práticas discriminatórias e indicar alternativas para superá-las. Pensar numa escola inclusiva como agente de transformação muitas vezes parece poético e utópico, porém, já é realidade hoje em dia, embora um caminho ainda em construção, mesmo considerando suas conquistas legais, a partir da década de 1990, precedida pela Constituição Federativa do Brasil, em 1988 e de outros aparatos legais.

PRÁTICAS DOCENTES E O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

No que toca especificamente ao processo de escolarização da criança com SD, cabe particularmente aos profissionais da educação estimulá-las por meio de estratégias desafiadoras, enriquecendo os contextos de aprendizagem em todas suas dimensões, explorando suas potencialidades e possibilidades.

> Os ambientes inclusivos concorrem para estimular os alunos em geral a se comportarem ativamente diante dos desafios do meio escolar, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos, a dependência que lhes são típicos, sejam normais ou pessoas com deficiências (MANTOAN, 1997, p. 125).

Segundo Santos (1998), o homem se desenvolve por meio da educação, à medida que agimos e produzimos inseridos numa ação de interação, de olho num mundo cheio de diversidade, tornando imperativo o convívio com as diferenças, pois o processo de educar não pode ser homogêneo, sob a ameaça de prejudicar todo um processo pela pobreza de experiências e falta de conhecimento de determinadas situações.

A interação faz parte de um processo que é construído passo a passo, e as pessoas envolvidas exercem influência uma sobre a outra, intervindo cognitiva e emocionalmente. Tal interferência mútua possibilita mudanças e, consequentemente, construção, desenvolvimento do conhecimento e afetividade dos participantes.

Segundo Carvalho (2005):

> "[...] o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar o que a lei faz" (CARVALHO, 2005, p.72).

É por meio da interação que cada um permite e experimenta a confiança em si e no outro de acordo com as atividades propostas durante o ensino e as situações cotidianas da sala de aula.

A atuação do professor durante as atividades pode edificar o aprendizado do aluno, especialmente se o mesmo for ativo, encorajador, que elogia os esforços dos alunos, que estabelece interações e distribui atenção a todos os alunos.

Caberá ao professor flexibilizar o currículo, a rotina, as ações e seus meios pedagógicos, ajustando-os às potencialidades do aluno, selecionando os melhores métodos, estratégias e técnicas de ensino. Todos esses pontos induzirão o aluno a ter atitudes, determinação, interesse nas relações pessoais, assumindo tarefas e enfrentando situações. Neste sentido, alguns pontos devem ser considerados quanto à educação do aluno com SD, como pontuados por Silva (2002), resguardadas as singularidades e potencialidades de cada sujeito:

Estruturar seu autoconhecimento; Desenvolver seu campo perceptivo, a compreensão da realidade e sua capacidade de expressão;

Progredir satisfatoriamente em seu desenvolvimento físico;

Adquirir hábitos de bom relacionamento;

Trabalhar cooperativamente;

Adquirir destreza com materiais de uso diário;

Atuar em situações do dia a dia;

Adquirir conceitos de forma, quantidade, tamanho espaço tempo e ordem;

Familiarizar-se com recursos da comunidade onde vive; Conhecer e aplicar regras básicas de segurança física;

Desenvolver interesses, habilidades e destrezas que o oriente em atividades profissionais futuras;

Ler e interpretar textos expressos em frases diretas;

Desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos práticos que o levem a descobrir valores que favoreçam seu comportamento no lar, na escola e na comunidade..

Carvalho (2008) destaca que caberá ao professor preparar o aluno com SD para todas as áreas da vida como, por exemplo, cuidar do próprio corpo, se vestir, se alimentar, conviver em sociedade, assumindo, “progressivamente, funções cada vez mais complexas, algumas das quais eram consideradas atribuições de outras instâncias educativas, como a família, por exemplo.” O professor deve incentivar o aluno sempre a ir além do seu desempenho atual, para que se torne um sujeito autônomo, ou seja, um sujeito livre, para atuar no mundo com o máximo de independência possível.

É fundamental que a criança com Síndrome de Down vivencie situações em que consiga interagir e se desempenhar, cada qual com seu potencial, cabendo ao professor avaliar a melhor e mais conveniente forma de abordagem pedagógica com a criança.

É muito importante que a criança com síndrome de Down seja colocada em uma situação

em que consiga um desempenho escolar. Cada criança tem seu próprio potencial, que deve ser explorado, avaliado e depois desafiado. As crianças se sentem bem com o bom desempenho escolar. . É um falar que as encoraja, aumenta sua autoestima e estimula novas tentativas. Muitas vezes o incentivo correto pode determinar o seu grau de esforço desprendido para realizar a tarefa. Um sorriso, um gestos de aprovação, algumas palavras de elogio, são geralmente o suficiente para fazer a criança com síndrome de Down se esforçar um pouco mais. A criança se anima com a aprovação do adulto.

> Se a pessoa que está trabalhando com a criança aproxima-se já de início de forma positiva, aceitável para a criança, a orientação e aprendizagem eficazes se sucederão. Entretanto, se as crianças não se sentirem aceitas ou perceberem que a pessoa não quer trabalhar com elas, uma barreira será erguida entre o professor e o aluno, prejudicando a motivação da criança e interferindo no processo de aprendizagem. (PUESCHEL, 1999, p.181)

Sendo assim, para que o professor possa trabalhar com o aluno com síndrome de Down, é necessário que o mesmo analise e identifique quais são as habilidades essenciais para a vida de seu aluno, propondo atividades que ampliem sua autonomia, utilizando-se de estratégias diversificadas, identificando o que ensinar, sempre levando em consideração o ritmo de desenvolvimento, as condições atuais e potenciais de aprendizagem do aluno.

Ressalta-se que o professor deve ter cuidado para não se tornar super protetor em relação ao aluno com SD, devendo estimulá-lo a realizar as atividades propostas com o devido apoio que se fizer necessário. Ao fazer pelo aluno aquilo que ele já sabe fazer sozinho, o professor subestima sua capacidade de realização, desestimula suas iniciativas e tomadas de decisão, mantendo-o, assim, numa relação de dependência em relação ao meio ambiente e às pessoas que o circundam.

APRENDIZAGENS DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN – A NECESSÁRIA GUINADA PEDAGÓGICA

Para se promover uma aprendizagem significativa para alunos com SD, é preciso uma abordagem moderna, ou positiva, em que o aluno seja visto sob outras perspectivas: principalmente, concebê-lo como ser capaz de aprender e focar o ensino nas capacidades e habilidade, e não nas incapacidades. O contexto deve favorecer tal abordagem, cabendo à escola transformar-se para favorecer o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos, e não o contrário como em tempos atrás em que a responsabilidade pela aprendizagem era atribuída unicamente ao aluno (meritocracia).

Essa abordagem positiva, segundo Castro & Pimentel (2009), implica em se garantir algumas condições, conforme seguem abaixo.

1. A escola deve assumir responsabilidades pela aprendizagem dos alunos: rompendo com a abordagem tradicional centrada nas dificuldades e/ou nas respostas esperadas que a criança não consiga dar, no tempo pré-definido pela escola. Deve responder às necessidades de aprendizagem desse aluno, adequando o currículo para atender às demandas trazidas para a escola, quando se executa um trabalho com a diversidade, assumindo as responsabilidades pelo processo de aprendizagem do aluno, promovendo transformações intencionais do sujeito e verdadeira inclusão ao longo do processo de aprendizagem.

2. O aluno com SD sob a perspectiva positiva: o aluno deve ser significado como apto para aprender, ser valorizado pelo grupo, pelo professor e demais integrante da instituição escolar. Sendo assim, se sentirá valorizado, verdadeiramente incluído – faz amizades, executa suas rotinas e interage com as pessoas. Ou seja, o passo inicial para favorecer aprendizagens aos alunos com SD é inseri-los no grupo e isso só ocorre sob a perspectiva moderna ou positiva. Porém, é necessário compreender algumas características presentes no processo de aprendizagem da criança com SD para que o seu acompanhamento escolar venha a ser adequado às suas necessidades, embora isso não signifique que o ensino a ela direcionado seja inferior aos demais. Por exemplo, de acordo com Mills (2003) *"o processo de alfabetização da pessoa com Síndrome de Down deve considerar o seu atraso na aquisição da linguagem, pois aos seis anos, a criança com SD ainda não adquiriu parte de seu sistema fonológico"*. É válido ressaltar que o ensino e aprendizado de alunos com SD devem valorizar também as suas potencialidades com relação a diferentes expressões de artes – música, dança, canto, etc.

3. Mais tempo para as aprendizagens: para que ocorra a aprendizagem de alunos com SD é valido salientar que a inteligência destas crianças evolui de acordo com as especificidades do quadro e as singularidades do processo de cada criança, não existindo, assim, tempo fixo para o desenvolvimento da aprendizagem. Castro & Pimentel (2009) questionam se o aprendizado deve ser limitado a uma esfera de tempo imposta pelo currículo tradicional ou será que as singularidades conferem a cada aluno um tempo diferente de aprender, um tempo que pode requerer períodos maiores. Por esse motivo, é válido repensar o tempo escolar tradicionalmente estabelecido para que se processe a aprendizagem: unidades ou trimestres, semestres e anos letivos. Especificamente nos casos de alunos com SD, é preciso se repensar porque existem pesquisas que apontam singularidades desses alunos como *"defasagem na linguagem receptiva, em que estão envolvidas a memória e o processamento auditivo de informações" (BISSOTO, 2005, p.84).*

Em síntese, é preciso mais tempo para as aprendizagens, ou seja, um ensino em ciclos (por exemplo) porque algumas crianças aprendem a ler e a escrever com certa rapidez, outras precisam de um tempo mais longo, e se as crianças são diferentes porque o currículo tem que ser comum/único para todas? Logo, a proposta de ensino tradicionalmente estabelecido para a aprendizagem de crianças com SD tem se mostrado inóspita.

4. Currículo adaptado: a escola deve se preparar para promover e garantir o acesso ao curricular para atender às necessidades dos alunos com SD. Segundo Castro & Pimentel (2009), o currículo tem que ser um instrumento que se adeque às demandas de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

> Assim sendo, deve ser maleável e comprometido com a aprendizagem significativa, inclusiva e garantir respostas à complexidade de questões que ocorrem no dia-a-dia escolar, bem como "as maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola" (BRASIL, 1999, p.15).
>
> [...] inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas necessidades (BRASIL, 1999, p. 17).

As adaptações devem envolver mudanças na avaliação, no conteúdo, tempo e metodologia de ensino. Por exemplo, “as crianças com Síndrome de Down ficam fatigadas com muita rapidez, o que prejudica sua atenção em atividades longas”. Isso quer dizer que as adaptações no currículo dos alunos com SD são imprescindíveis para que o processo de aprendizagem não seja comprometido.

> O currículo da escola da escola regular precisa ser (re) pensado em relação às pessoas com Síndrome de Down. A identidade e alteridade dessas pessoas precisam ser referendadas pela coletividade, de forma a garantir a necessária produção individual de sentido, de modo que potencialize o aprender. Para isso, é necessário valorizar as referências individuais, prestar atenção às singularidades e estabelecer, a partir daí, alterações curriculares que favoreçam aprendizagens (CASTRO & PIMENTEL,2009, p.308).

Logo, para se atender as necessidades de alunos com SD a fim de garantir aprendizagens significativas, um dos pré-requisitos imprescindíveis é a adaptação do currículo regular. Isso não significa que essa adaptação vise diferenciar/reduzir o objetivo estabelecido para os demais alunos. Por exemplo, em uma atividade para completar lacunas, a mesma pode ser lida pelo professorem voz alta e a resposta ser verbalizada pelos alunos com SD, diferentemente dos demais alunos que conseguem se concentrar com maior facilidade, ler e registrar sozinho nos espaços em branco. Ou seja, se o professor ler a atividade e o aluno com SD conseguir responder oralmente e fazer o registro em seguida, esse procedimento de ler a atividade para o aluno já se caracteriza como uma adaptação.

5. Verdadeira inclusão e não integração: o contato com outras pessoas mais experientes é muito importante principalmente para os alunos com SD, pois lhe permite conhecer o uso das palavras, como são articuladas, classificadas, sequenciadas, separadas – refere-se a pessoas, objetos, coisas, animais –, o que contribui para a compressão do que a criança vê, observa e ouve. Essa vivencia potencializa o amadurecimento e a aprendizagem desses alunos, melhorando sua compressão sobre o mundo, e ampliando seu repertório verbal e escrito.

É pertinente frisar que o desenvolvimento da fala é também formação da inteligência. Nas crianças com Síndrome de Down a aquisição e a evolução da linguagem se processam lentamente. Por isso a necessidade dos estímulos externos, tendo em vista que elas apresentam atraso na produção e articulação dos sons que dependem dos movimentos da língua, dos lábios, dos dentes, dos maxilares. Esse atraso na produção e articulação pode dificultar o ritmo e a fluência da produção de textos orais.

> Diante disso, quanto maior for o contato com as pautas interativas orais, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento, pois o cérebro possui capacidades de aprendizagem, que serão atreladas à internalização de estímulos que se dão por meio da aprendizagem, intimamente ligadas aos fatores biológicos, ambientais e sociais (CASTRO & PIMENTEL, 2009, p.306).

Logo, a inclusão é positiva e um dos fatores estimuladores de aprendizagens, pois insere o mesmo no convívio social onde o conhecimento pode ser experimentado, acomodado e executado na prática.

> Para que haja o desenvolvimento da linguagem tanto compreensiva quanto expressiva, é preciso que a criança com síndrome tenha contato diário e permanente com diversas situações sócias comunicativas, que não devem se restringir apenas ao espaço sala de aula ou com membros da família, é necessário que a criança esteja em contato permanente com pessoas pertencentes a grupos sociais diferentes, para que possa enriquecer o acervo vocabular, o uso lexical, instalação e a articulação dos sons, a produção de texto oral e escrita (CASTRO & PIMENTEL, 2009, p.306).

É pertinente salientar que a inclusão é um direito dos alunos com SD, e um dever da escola, e mais, é o caminho para a promoção da aprendizagem significativa desses alunos. Por esse motivo, que é possível inferir que sem inclusão não há aprendizagem para a vida, porque na vida há interação com as demais pessoas.

6. Professor sensível ao aluno: nada substitui um bom professor, como afirma Antônio Nóvoa (2008), pois somente ele tem a pedagogia necessária e o olhar sensível para promover a estimulação necessária para que o aluno com SD possa verdadeiramente aprender. Cabe ao professor ser investigador, ou seja, aquele que observa, escuta e procura incansavelmente compreender e fornecer a melhor metodologia para que o seu aluno possa aprender. Sendo assim,

> A conscientização dos educadores acerca da potencialidade dessa criança é de extrema importância, pois possibilita o incremento no processo educacional e no investimento em ações metodológicas que promovam a criatividade e momentos que melhorem à qualidade de vida (CASTRO & PIMENTEL, 2009, p.304).

Diante do exposto, para que a aprendizagem de alunos com SD se efetive é preciso que o Estado, equipe gestora, e demais componentes do staff escolar forneçam condições e viabilizem a formação continuada do professor, de modo que ele possa aprimorar o seu olhar com novas teorias oriundas de descobertas que favoreçam e possibilitem a aprendizagem dos alunos com SD, maximizando e ressignificando sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se espera com esta proposta é que as crianças com síndrome de Down tenham igualdades de oportunidades, de valorização entre as pessoas, no desenvolvimento de habilidades, talentos pessoais, papéis sociais compatíveis com o contexto de vida, cultura, idade e gênero, como prioriza a nossa lei maior.

O interesse pela adaptação ao meio e a valorização dos papéis sociais, presentes na maioria das propostas educativas, decorrem da autonomia, como finalidade da educação de pessoas com deficiência. O portador da síndrome de Down é capaz de compreender suas limitações e conviver com suas dificuldades, pois até as crianças portadoras da síndrome de Down têem autonomia para tomar iniciativas, não precisando que os pais digam a todo o momento o que deve ser feito e isso demonstra a necessidade/possibilidade desses indivíduos de participar e interferir com certa autonomia em um mundo onde “normais” e deficientes são semelhantes em suas inúmeras deficiências.

É possível dizermos que ainda há muita desigualdade, no entanto esse campo também vem sendo muito trabalhado para tal melhoria, pois não podemos mais viver com esse descaso ao próximo, com tamanha indiferença e muito menos sem a solidariedade necessária para nos aproximarmos cada vez mais de crianças ou adultos com algum tipo de deficiência, pois são pessoas como qualquer outra e principalmente possuem sentimentos como qualquer outro.

Este é apenas o início de um longo caminho a ser percorrido, a estrada será conquistada por profissionais que acreditam, famílias que desejam e portadores de síndrome de Down que criam.

REFERÊNCIAS

BISSOTO, M. L. **Desenvolvimento Cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revelando concepções e perspectivas educacionais**. Ciências & Cognição, v. 4, 2005

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. acesso 02 de ago.2022

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB [Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/ SEEP, 2001.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is**". Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____.**Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2008

CASTRO, A.S.A.; PIMENTEL, S. C. **Atendimento educacional específico da Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar.** In: Diaz, F.; BORDAS, M.: GALVÃO, N.; FAZENDA, I. C. A. Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1993. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/remoa/article/viewFile/6191/3691. Acesso em 03 de ago.2022

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.

MATTOS, S. M. N. **A afetividade como fator de inclusão escolar.** TEIAS. Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, p. 50/59, julho/dezembro, 2008. Disponível em:<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile &path%5B%5D=271&path%5B%5D=283>. Acesso em 02 de ago.2022.

MILLS, N. D. **A educação da criança com Síndrome de Down**. In: SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Down. 2. Ed. São Paulo: Memnon; Mackenzie, 2003.

NÓVOA, A. **Nada substitui o bom professor.** (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008).

PUESCHEL, S. M. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** Tradução Lucia Helena Reiy. Campinas: Papiros, 1999.

SANTOS, M. T. C. T. **De que escola estamos falando na perspectiva da inclusão escolar?** Temas sobre Desenvolvimento, 1998.

SASSAKI, R. K. I**ntegração e Inclusão: do que estamos falando?** Temas sobre Desenvolvimento, 1998.

SILVA, R. N. A. **A educação especial da criança com Síndrome de Down.** Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>. Acesso em: 07 de ago.2022

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais.** Trad. Edílson Cunha. Brasília: CORDE, 1994.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO NO BRASIL

MIRANEIDE CRISTÓVÃO PEREIRA DOS SANTOS
Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP (2009); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Famosp (2015); Pós-Graduação em Gestão Escolar pelo Grupo Educacional Faveni (2019). Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes - na EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil Jardim Luso.

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo apontar o contexto histórico da Educação Inclusiva no Brasil. Pois nas últimas décadas, especialmente a partir da década de 90, muito se tem debatido sobre um Sistema Educacional Inclusivo. Em que uma educação inclusiva de qualidade para todos contende-se, entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, sobretudo, na valorização das diferenças. A Educação Inclusiva, de modo geral, ainda é um grande desafio a ser encarado nos dias atuais, mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, principalmente, quando se trata, não apenas de incluir estudantes com necessidades educativas especiais em salas de aulas regulares, mas também, estabelecer relações eficazes que possa favorecer atendimento igualitário entre estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes, para que eles se sintam, de fato, incluído no contexto escolar e social. O presente artigo está baseado em pesquisas bibliográficas acerca do tema tratado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Contexto; Histórico.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva surgiu em diferentes momentos e contextos, especialmente a partir da década de 90 quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, e em 1994 foi proclamada a Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação”. (UNESCO, 1994).

E, passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, e a escola regular passou a representar o local primordial onde a integração de crianças com Necessidades Especiais poderia ser concretizada.

DESENVOLVIMENTO

É importante contextualizar a Educação Especial desde seus primórdios até a atualidade.

É importante contextualizar a Educação Especial desde os seus primórdios até a atualidade, para que se perceba que as escolas especiais são as principais responsáveis pelos avanços da inclusão, longe de serem responsáveis pela negação do direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, de terem acesso à educação.

E, evidencia-se que a inclusão ou a exclusão das pessoas com deficiência estão intimamente ligadas às questões culturais.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, tendo, portanto, um caráter cultural acentuado, viabilizando a integração do indivíduo com o meio. Tem-se a Declaração de Salamanca (1994) como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva.

Fonte: https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar

A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios/avanços, ele poderá ter, estando junto aos alunos da rede regular e produzir transformações.

A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “ tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.

Fonte: https://wakke.co/educacao-inclusiva-professor-voce-esta/

Em 1954, surge o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e aumenta o número de escolas especiais. A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais.

Após a Segunda Guerra Mundial, devido ao grande número de lesionados, a Europa aproximou-se na área da saúde para este atendimento. No Brasil, os deficientes sempre foram tratados nesta área, porém agora surgem clínicas, serviços de reabilitação psicopedagógicos alguns mais outros menos voltados à educação.

Na década de (50) na Dinamarca as associações de pais começaram a rejeitar as escolas especiais do tipo segregadoras e receberam apoio administrativo incluindo em sua legislação o conceito de normalização o qual consiste em ajudar o deficiente a adquirir condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo possível do “normal’ introduzindo essa pessoa na sociedade já na década de 70 nos Estados Unidos, ouvia-se falar em inclusão.

Romanelli (2003) destaca que o período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da nova Pedagogia e pela articulação de tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata. A educação nessa época passou a ser enfatizada como derivada do projeto de desenvolvimento econômico e após isso, no período de 1968/71, a educação, a escola e o ensino foram concebidos como investimentos.

A nova ideologia da eficácia da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reproduzindo o ensino da disciplina à dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos. Neste ínterim, em 1961, foi publicada a lei nº 4.024.

De certa forma, não houve alteração na estrutura do ensino já que permaneceu a mesma reforma Capanema (1942), mas com a vantagem de ter sido quebrada a rigidez, permitindo a equivalência dos recursos e, portanto, a flexibilidade na passagem de um para outro.

Esta lei, aponta Kassar (1999), começa a explicitar o interesse pelo deficiente, tendo em vista que, na sociedade como um todo, fala-se em ingresso à escola de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização, “a partir desse momento, notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente.’’ Nessa perspectiva sobre políticas públicas e práticas pedagógicas na educação inclusiva acrescentam:

> De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA & FERREIRA, 2004, p.33).

É importante que se saliente que as escolas e classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com “problemas” e que não necessitariam estar ali.

Assim, verificou-se que a organização da educação especial e de classes especiais se deu em consequência da Lei 5.692/71, com a criação do centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e, posteriormente, a estruturação da Secretaria de Estado de Educação e do serviço de Educação de Excepcionais, passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial.

Na realidade, na época, a expressão Educação Especial foi se firmando desde o governo de Médici (1969- 1974). Na comunidade acadêmica isso se manifestou com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos (UFSCar) e do Curso de Mestrado em educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

A literatura pertinente ao tema evidencia que, de um modo geral, a prática de integração teve maior impulso a partir da década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

Cabe salientar que a Educação Especial atualmente, integrada ao sistema educacional identificou-se com suas dificuldades, objetivos e filosofia, que consiste em formar cidadãos conscientes e participativos.

Na defesa da educação inclusiva Werneck enfatiza a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inserem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A autora coloca que a inclusão vem “quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados” (1997, p. 45).

Na concepção de Sassaki:

> É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos (2002, p. 41).

A Educação Inclusiva se caracteriza com uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades especiais, tomando-se aqui o conceito mais amplo, que é o da Declaração de Salamanca:

> O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (1994, p. 17- 18).

A educação Inclusiva, que vem sendo divulgada por meio de Educação Especial, teve sua origem nos Estados Unidos, quando a lei pública 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais e alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidades (STAINBAK E STAINBAK, 1999, p.36).

A preocupação com a defesa dos princípios fundamentais extensivos aos portadores de necessidades educacionais especiais ampliou os movimentos em favor de inclusão. Como mostram os autores acima citados:

> Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começaram a tomar e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o Congresso de educação para todos em Jamtien na Tailândia que tinha como propósito a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornara-se objetivos e compromissos oficiais do poder público perante a comunidade internacional. (STAINBAK e STAINBAK, 1999, p.36).

O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, sendo um dever do Estado e da família promove-la.

A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Goffredo, no artigo “Educação: Direito de todos os brasileiros” (1999, p. 28) destaca que o nosso atual texto constitucional (1988) consagra no Art. 205, a educação como direito de todos e dever do estado e da família, termo referido anteriormente.

Concorda-se plenamente com o autor quando realça, citando o Art. 205, colocando que a educação é direito de todos os brasileiros, porém sabemos que nem todos são atendidos e contemplados no seu direito.

No Art. 206, podem-se destacar princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, tais como: a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a

permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas, a existência do ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Goffredo (1999) ressalta que as linhas mestras estabelecidas pela constituição foram regulamentadas em seus mínimos detalhes pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei Nº 9394/96.

Além dessas leis acima citadas, é preciso destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990; a Lei Federal Nº 7.855, de 24 de outubro de 1989. Esta lei é relevante.

Entre outras medidas, criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão responsável pela política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Hoje a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça.

A mesma lei 7.855/89, atribui competência também ao Ministério Público para fiscalizar instituições e apurar possíveis irregularidades através do inquérito civil e competente Ação Civil Pública, se for o caso. O artigo de Goffredo (1999) já citado salientou que a lei 9394/96, Lei de Diretrizes e bases da Educação apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que em muito favorecem o aluno portador de necessidades educativas especiais.

Pela primeira vez surge em uma LDB um capítulo (cap. V), destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais. Na concepção de Werneck (1997), tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, quanto a Constituição Brasileira, têm sido interpretadas por alguns estudiosos, como incentivadoras da inclusão, isto porque ambas definem que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e preferencialmente na rede regular de ensino.

Os pressupostos teóricos analisados, a CF(Constituição Federal) e a LDB expressam claramente que a nova proposta de Educação Inclusiva recomenda que todos os portadores de necessidades educacionais especiais sejam matriculados em turma regular, baseada no princípio de educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que de fato a Educação Inclusiva deixe de ser um desafio nos dias atuais, torna-se importante fazer uma melhor análise das atuais políticas educacionais que contemplem as pessoas com necessidades educativas especiais, além de proporcionar aos docentes uma formação/preparação para a prática da educação Inclusiva. Por isso, todo curso de formação de professores deveria ter em sua grade curricular pelo menos um componente curricular que contemplasse a educação inclusiva para que o professor se familiarizasse com situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico.

Ademais, também os órgãos públicos devem adequar os prédios escolares as necessidades dos educandos e também facilitar a adaptação destes nos espaços sociais. Portanto, uma educação

inclusiva de qualidade para atender às demandas desse setor exige novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, sobretudo, na valorização das diferenças resgatando os valores culturais e o respeito do aprender e construir no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, R. S. **Fazendo a história**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1990, p. 260.

BRASIL, LDB. "**N. º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**." Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF 23 (1996).

BRASIL. **Educação Especial: deficiência mental**. Org. Erenice Nathalia Soares de Carvalho. Brasília: MEC/SEESP, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas 3).

CARVALHO, R. E. **O Direito de Ter Direito. In: Salto para o futuro**. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

_____. **Removendo barreira para aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000. GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KASSAR, M. de C. G. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil. Discurso e Silêncio na história dos sujeitos**. Campinas. Autores Associados, 1999.

RESENDE, L. M. **A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico**. In: VEIGA, Ilma [org.] Escola: Espaço do projeto político-pegagógico. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998, p. 45.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.[Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

RA AUMENTADA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

NATALIE MICHELE DE SOUZA SILVA
Graduação em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências da Saúde (2009); Mestre em Biotecnologia pela Universidade de São Paulo (2013); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Teófilo Benedito Ottoni.

RESUMO

A realidade aumentada (RA) é uma tecnologia de informação e comunicação amplamente empregada em diferentes áreas da educação e treinamento. Esta tecnologia permite a adição de objetos virtuais em imagens do ambiente real facilitando a compreensão de diferentes temas. O ensino de ciências enfrenta dificuldades como o desinteresse dos educandos frente assuntos de difícil compreensão. Este trabalho avaliou a importância da RA para difusão do conhecimento científico na sala de aula. Os resultados apontam que além de tornar as aulas mais dinâmicas a RA traz benefícios inúmeros para o processo de ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Realidade Aumentada; Tecnologia de informação e comunicação; Ensino de Ciências

INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades mais enfrentadas no ensino de ciências é a falta de motivação dos alunos. Isto ocorre em geral porque os alunos não compreendem a relação deste conhecimento com o mundo em que vivem, tem dificuldade em visualizar a natureza abstrata dos modelos científicos e não usufruem de tecnologias digitais no decorrer das aulas.

Segundo estudo desenvolvido pela Fundação Victor Civita os jovens brasileiros não percebem utilidade no conteúdo das aulas de ciências, motivo de evasão escolar. Torres et al. (2013) afirma que o desinteresse pelo aprendizado tem como causa a falta da implementação de novas tecnologias como os dispositivos móveis e computadores.

O uso das tecnologias digitais na educação no Brasil iniciou-se em meados dos anos 90. Na época o emprego da tecnologia visava o aprimoramento das técnicas de letramento. Atualmente a educação conta com inúmeras ferramentas, como ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Um exemplo é o jogo digital viewer Lumiya e ambientes imersivos de Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV) (VOSS et al., 2013; PIMENTA e BAPTISTA, 2004).

A RA é compreendida como qualquer sistema que complemente a realidade e tenha três características básicas: combinar o real com o virtual; ser interativo e visualizado em três dimensões

(AZUMA, 1997). Estas características possibilitam aos alunos visualizar e interagir com fenômenos que seriam impossíveis no mundo real (SHELTON; HEDLEY, 2002).

Diferentes trabalhos citam o emprego da RA para o ensino de educação artística, inglês, chinês, alfabetização, educação religiosa, literatura infantil, raciocínio lógico matemático e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (RASALINGAM et al., 2014; ENYEDY et al., 2012; CASCALES et al., 2013; HAN et al., 2015; HUANG et al., 2016; YILMAZ 2016; HE et al., 2014; DALIM et al., 2016; CHEN E SU 2013; YASIN et al., 2016; RAMBLI et al., 2013; SAFAR et al., 2017).

Os autores citam como vantagens do uso desta tecnologia o aumento da motivação dos alunos frente aos temas estudados, facilidade na compreensão de diferentes assuntos, melhoras na interação entre a comunidade escolar e na relação aluno e professor. Estes benefícios são importantes e podem ajudar a sanar a problemática atual do ensino de ciências.

Este trabalho tem como objetivo elencar os benefícios e dificuldades do emprego da RA nas aulas de ciências assim como avaliar sua contribuição para a difusão do conhecimento científico em sala de aula.

RA EM AULAS DE CIÊNCIAS NO CENÁRIO MUNDIAL

O ensino de ciências envolve uma série de conceitos, complexos e com poucas referências para os alunos. A RA demonstra facilitar a compreensão de fenômenos que dificilmente seriam compreendidos com a utilização das ferramentas materiais em aulas tradicionais (SHELTON e HEDLEY, 2002).

A RA no ensino de ciências aplica-se em dois casos:

a. Quando os fenômenos não podem ser simulados em ambiente real, como por

exemplo, o sistema solar (CAI et al., 2012);

b. Quando experimentos reais são de difícil visualização, como por exemplo,

experimento com espelhos convexos (CAI et al., 2013).

Neste trabalho os artigos foram selecionados no banco de dados da plataforma google. Foram estudados artigos que empregaram a RA em aulas de ciências do ensino fundamental.

Diversos trabalhos empregam a RA no ensino de ciências. PÉREZ LÓPEZ e CONTERO (2013), em seu estudo, utilizaram a RA para simular os sistemas do corpo humano. Nesta experiência foi possível visualizar estruturas e órgãos a partir de marcadores. Os alunos do 4º ano puderam manipular os objetos livremente, conforme o tema das aulas.

MATSUMOTO e colaboradores (2012), desenvolveram uma aplicação para o ensino de Física, onde campos magnéticos puderam ser visualizados em tempo real com a utilização de ímãs e peças de ferro falsas, monitor e webcam. O experimento foi realizado com o monitor disposto na base e a câmera acima do usuário filmando os objetos. Marcadores simulam irmãs e peças de ferro

e com isso o software desenha os campos magnéticos resultantes.

No trabalho de KAMARAINEN e colaboradores (2013), os alunos eram levados a uma aula de campo. Um sistema de RA baseado em localização auxiliava na coleta de dados oferecendo informações sobre qualidade da água em diferentes fontes, fatores bióticos e abióticos do ambiente assim como a relação destes dados com a cadeia alimentar.

Ferrer e colaboradores (2013) criaram uma ferramenta onde a RA foi usada para simular a radiação solar numa residência. A aplicação permitiu aos usuários a visualização da absorção, reflexão e transmissão da energia solar em diferentes partes de uma casa.

ESTUDO DE CASO BRASILEIROS

No Brasil diferentes trabalhos relataram o emprego da RA nas aulas de ciências. ROLIM (2011) relata uma experiência utilizando a técnica de realidade aumentada com alunos dos cursos técnicos de Informática e Agroindústria do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE – Campus Belo Jardim.

O trabalho descreve a visualização da informação de conteúdos de ciências por meio de manipulação de objetos virtuais. Foi utilizada a técnica de RA com rastreamento de mãos com o auxílio de webcams de baixo custo. Os alunos puderam manipular objetos virtuais da área de biologia, como uma coluna ou um coração, por meio de gestos que, interpretados pelo software, acionavam giros para esquerda ou direita e faziam alteração de tamanho. Os resultados foram avaliados por meio de dois questionários aplicados após o experimento na aula presencial e no experimento EAD (Ensino a Distância).

ALMEIDA (2015) relata um experimento nas aulas de matemática da oitava série do ensino fundamental em uma escola do município de Itararé em São Paulo. Ele utilizou uma ferramenta espanhola chamada Aumentaty Author. Nesta ferramenta o professor pôde desenvolver o conteúdo do Teorema de Tales para seus alunos. Primeiro foi apresentado o conteúdo segundo os métodos tradicionais (utilização de livro e lousa). Posteriormente o mesmo conteúdo foi abordado através da RA. Nas duas etapas foram aplicados questionários de pesquisa e os resultados foram analisados em gráficos.

No trabalho de Ferreira e Zorzal (2018) foram descritos três experimentos visando basicamente a exploração do sistema solar. O protótipo foi desenvolvido com a utilização das ferramentas AR.js (para desenvolvimento da aplicação da RA) e Three.js (para o desenvolvimento dos modelos 3D).

Para a utilização os usuários acessaram o endereço da aplicação utilizando um navegador nativo para Internet e escolheram o experimento desejado. Foram

desenvolvidos três experimentos:

1) Representação completa do sistema solar no formato tridimensional e com

simulações das rotações e translações dos corpos celestes;

2) Modelos tridimensionais dos corpos celestes para visualização do sistema

solar em escala de tamanho;

3) Visualização de algumas condições relacionadas ao clima no planeta Terra,

como o posicionamento e nuvens, o nível de precipitação, a temperatura, entre outras informações.

Em todos os experimentos foram utilizados marcadores impressos. A eficácia da aplicação foi avaliada por um teste adaptado a faixa etária dos alunos e que segue os padrões internacionais definidos na norma ISO/DIS 9241-11, European Usability Support Centres, onde é analisado o alcance dos objetivos específicos da aplicação com eficácia, eficiência e satisfação além das opiniões dos usuários- escala de usabilidade.

RESULTADOS

Constatou-se que a RA é uma tecnologia digital com aplicabilidade promissora e que, como toda ferramenta em processo de desenvolvimento, necessita de ajustes.

A maioria dos usuários, alunos e professores, demonstraram-se satisfeitos com as experiências nas aulas. Este é um fato é positivo já que as aplicações analisadas foram desenvolvidas por técnicos que não possuem boa noção da dinâmica escolar.

As aplicações podem ser classificadas em baixo, médio e alto nível de interação com o usuário. A maioria das aplicações citadas neste trabalho são aplicações de baixa interação, que criam objetos virtuais contemplativos, como imagens. A experiência com maior nível de interação foi a descrita por citada por Ferreira e Zorzal (2018), ela permite ao usuário obter informações climáticas de diferentes partes da Terra em tempo real, dinamizando a relação dos educandos com a experiencia RA.

A execução das aplicações pode ser local ou online. A aplicação local requer que o usuário a instale em seu dispositivo, a velocidade dela depende da potência de seu aparelho. Já a aplicação online depende de conexão com a internet, fator que limita seu uso aos usuários que dispõem de bons recursos de conexão. Problemas relacionados a execução das aplicações não foram mencionados na maioria dos trabalhos. No trabalho de DENARDIN (2017) os discentes apontaram que a eficácia da aplicação foi diminuída devido a dificuldades de conexão com a internet e falta de memória de seus dispositivos.

A maioria das aplicações foi desenvolvida com ferramentas de baixo custo (código aberto). A capacidade de adaptação da aplicação foi verificada de acordo com as ferramentas utilizadas. Os trabalhos de Rolim, Bergamashi e Ferreira e Zorzal utilizam ferramentas que misturam o conteúdo com a estrutura, Ostrich, Vuforia e AR.js, inviabilizando adaptações por parte dos usuários uma vez

que a realização de adaptações requer conhecimentos na área de programação. Em contrapartida os trabalhos de Almeida e Denardin utilizaram ferramentas que separam conteúdo e estrutura permitindo adaptações por parte dos usuários, Aumentaty Author e Layar.

O uso de marcadores é outro fator que pode limitar a experiência do usuário. A quantidade exagerada de marcadores pode confundir o usuário e gerar dificuldades na acomodação do campo de visão da câmera. A maioria dos trabalhos utilizaram pouco ou dispensaram o uso de marcadores. Almeida não relatou a quantidade de marcadores empregados em seu experimento. Bergamashi usou as figuras do material didático como marcadores, Denardin inseriu os marcadores no material didático dos alunos, o trabalho de Rolim dispensou a utilização de marcadores (a mão do usuário foi rastreada). O uso demasiado de marcadores foi constatado no experimento de Ferreira e Zorzal e pode ser atribuído a necessidade do número de objetos virtuais requerido para reprodução do sistema solar. O mesmo trabalho relacionou o emprego de marcadores fiduciais como um aspecto negativo do uso da ferramenta AR.js.

Quanto as interfaces de aplicações, a maioria dos trabalhos se restringiram ao uso de imagens bidimensionais e tridimensionais. As exceções são os trabalhos de Denardin, que empregou dentre outros objetos o uso de vídeos disponíveis na internet, e Ferreira e Zorzal, que utilizaram animações em três dimensões. As ferramentas podem ser avaliadas conforme o tipo de autoria. Ferramentas programáveis, como Ostrich, Vuforia e AR.js, requerem conhecimentos técnicos de programação e são mais difíceis de serem desenvolvidas. Estas ferramentas foram empregadas respectivamente nos trabalhos de Rolim, Bergamashi e Ferreira e Zorzal. Ferramentas visuais e parcialmente visuais não exigem conhecimentos de programação, são mais fáceis de serem desenvolvidas porque requerem apenas o uso do mouse e algumas parametrizações para o desenvolvimento da experiencia.

Exemplos desta categoria incluem o Aumentaty Author e o Layar, usadas respectivamente nos trabalhos de Almeida e Denardin. Por fim as ferramentas podem ser avaliadas pelas plataformas em que são instaladas. Computadores e notebook possuem telas maiores, mas movimentação limitadas. Já dispositivos móveis possuem movimentação prática o que permite maior interação com o ambiente e com outros educandos. Nos trabalhos de Rolim e Almeida a plataforma empregada requereu o uso de computadores. Os educandos colocaram o uso do computador como um aspecto negativo pela interferência ocorrida com a disposição das máquinas na sala de aula e julgaram confuso os movimentos reproduzidos durante o experimento, por diferir dos usados na manipulação do mouse (ROLIM, 2011). Os demais trabalhos utilizaram dispositivos móveis e não constataram reclamações por parte dos usuários.

A maioria dos trabalhos reportados usaram métodos qualitativos, a eficácia das aplicações foi avaliada conforme a satisfação do usuário. Apenas no trabalho de Almeida (2015) foi comparado o nível de aprendizado dos alunos antes e após a utilização da aplicação. Neste trabalho foi constatado que os alunos obtiveram maior aprendizado após a abordagem do tema de estudado com o emprego da RA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da RA apresentou aspectos positivos como o aumento da motivação dos alunos frente ao estudo de ciências, melhora da compreensão dos fenômenos estudados e consequentemente aumento do rendimento escolar e a complementação da aula presencial (possibilidade de estudar em casa).

O custo do desenvolvimento das tecnologias foi baixo e sua implantação exigiu requisitos que estavam ao alcance dos estudantes citados nos trabalhos. No entanto aspectos a serem melhorados no desenvolvimento de ferramentas empregando a RA na educação compreendem: a necessidade de objetos 3D de alta qualidade e baixo custo, a democratização de ferramentas de alta adaptabilidade para que os professores possam desenvolver sua própria aplicação e o aperfeiçoamento do reconhecimento de imagem (tecnologia alto custo que requer dispositivos com alto nível de processamento).

A utilização das tecnologias digitais esbarra ainda na falta de treinamento dos docentes, falta de inserção das aplicações no planejamento da aula, emprego dos dispositivos eletrônicos em atividades não didáticas por parte dos educandos e baixa qualidade de conexão com a internet para as aplicações online.

O uso dos dispositivos móveis tem se demonstrado como a melhor opção frente ao uso de computadores. Isto porque os dispositivos móveis permitem a visualização em várias faces, no caso de RA por imagem, e melhoram a interação dos alunos com o meio, no caso de RA por localização.

Frente a estas observações a RA é aplicável no ensino de ciências e tem um futuro promissor se implementada num contexto pedagógico que vise a construção do conhecimento pelo educando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. et al. **Realidade Aumentada na Educação**. Revista Tecnologias na Educação, n. 12, jul. 2015. Disponível em: http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art2-vol12-julho2015.pdf . Acesso em: 2 ago. 2022.

AZUMA, R. T. **A survey of augmented reality**. Presence. v.6. p.335– 385. 1997.

CAI, S. et al. **Simulation teaching in 3D augmented reality environment**. In: **1st IIAI international conference on advanced applied informatics**. Fukuoka, Japan: IEEE Computer, Society, p. 83–88. 2012.

CAI, Su. et al. **Using the Augmented Reality 3D Technique for a Convex Imaging Experiment in a Physics Course**. International Journal of Engineering Education. 2013.

CASCALES, A.; LAGUNA, I.; PEREZ-LOPEZ, D.; PERONA, P.; CONTERO, M. **An experience on natural sciences augmented reality contents for preschoolers.** Shumaker ed. p. 103–112, 2013.

CHEN, C.; CHIN SU, C.C. **An integrated design flow in developing an augmented reality game for enhancing children chinese learning experience**. International Journal of Digital Content Technology and its Applications. v.7, p. 907-915. 2013.

DALIM, C. S. C. DEY, A.; PIUMSOMBOON, T.; BILLINGHURST, M.; SUNAR, S. **Teachar: An Interactive Augmented Reality Tool for Teaching Basic English To Non-Native Children**. Paper presented at the Mixed and Augmented Reality (ISMAR-Adjunct), 2016 IEEE International Symposium, pp. 82-86. 2016.

DENARDIM, L.; MANZANO, R. C. **Desenvolvimento, utilização e avaliação da realidade aumentada em aulas de física.** Revista novas tecnologias, v. 15, n.2. 2017.

ENYEDY, N.; DANISH, J. A.; DELACRUZ, G.; KUMAR, M. **Learning physics through play in na augmented reality environment. International Journal of Computer-supported Collaborative Learning.** v. 7. p. 347-378. 2012.

FERRER, V. et al. **How Does Usability Impact Motivation in Augmented Reality Serious Games for Education?**. 5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES). Reino Unido. 2013.

GIL, K.; RHIM, J.; HA, T.; DOH, Y. Y.; WOO, W. AR **Petite Theater: Augmented reality storybook for supporting children's empathy behavior.** Mixed and Augmented Reality-Media, Art, Social Science, Humanities and Design (ISMAR-MASH'D). 2014 IEEE International Symposium, p. 13-20. 2014.

HAN, J.; JO, M.; HYUN, E.; SO, H. J. **Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play.** Educational Technology Research and Development. v. 63. p. 455-474. 2015.

HE, J.; REN, J.; ZHU, G., CAI, S.; CHEN, G. **Mobile-Based AR Application Helps To Promote EFL Children's Vocabulary Study.** Paper presented at the Advanced Learning Technologies (ICALT), 14th International Conference, pp. 431-433. 2014.

HUANG, Y.; LI, H.; FONG, R. **Using augmented reality in early art education: a case study in Hong Kong kindergarten**. Early Child Development and Care. v. 186, p. 879-894. 2016.

KAMARAINEN, A. et al. EcoMOBILE: **Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips.** Computers & Education, 68, p. 545-556, 2013.

MATSUTOMO, S., et al. **Real-Time Visualization System of Magnetic Field Utilizing Augmented Reality Technology for Education.** IEEE Transactions on Magnetics. doi:10.1109/TMAG.2011.2174208. 2012.

PÉREZ-LÓPEZ, D.; CONTERO, M. **Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention.** TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. v. 12, n. 4, 2013.

PIMENTA, P.; BAPTISTA, A.A. **Das plataformas de e-learning aos objectos de aprendizagem**. In: DIAS A.A.; GOMES M. (Orgs.). **Elearning para e-formadores**. Azurém: Tecminho, p. 99-112. 2004.

RAMBLI, D. R. A.; MATCHA, W.; SULAIMAN, S. **Fun learning with AR alphabet book for preschool children.** Procedia computer science. V. 25, pp. 211-219. 2013.

RASALINGAM, R. R.; MUNIANDY, B.; RASS, R. **Exploring the application of augmented reality technology in early childhood classroom in Malaysia**. Journal of Research & Method in Education. IOSR-JRME. v.4. p. 33-40. 2014.

ROLIM, A. L. S. et al. **Realidade aumentada no ensino de ciências: tecnologia auxiliando a visualização da informação.** Rev. Brasileira de Pesquisa em Ciências. 38 Pernambuco. 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R0790-3.pdf. Aceso em: 2 de agosto. 2022.

SAFAR, A. H.; Al-JAFA, A. A.; AL-YOUSEFI, Z. H. **The effectiveness of using augmented reality apps in teaching the english alphabet to kindergarten children: a case study in the state of Kuwait.** Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. v.13. 2017.

SHELTON, B.; HEDLEY, N. **Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students.** 1st IEEE international augmented reality toolkit workshop. Germany. 2002.

TORRES, H. G.; et al. E. **O QUE PENSAM OS JOVENS DE BAIXA RENDA SOBRE A ESCOLA.** Relatório final do projeto de pesquisa desenvolvido pelo CEBRAP. São Paulo, 2013.

VOSS, G. B.; et al. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Ambientes Imersivos: um estudo de caso utilizando tecnologias de computação móvel**. In: Anais do XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), p. 12-21. São Paulo. 2013.

YILMAZ, R. M. **Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education.** Computers in Human Behavior. v. 54, p. 240-248. 2016.

YASIN, A. M.; ISA, M. A. M.; ENDUT, N. A. **Interactive prophet's storybook using augmented reality. Envisioning the Future of Online Learning**. p. 391-399. 2016.

A APRENDIZAGEM COM MÚSICA FOLCLÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEIDE RIBEIRO DOS SANTOS
Graduação em Artes Práticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 1981; Especialista em Artes Industriais, pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 1981, Graduada em Educação Artística, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, em 2006 Especialista em Desenho, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo em 2006; Graduada como Bacharel em Administração pela Universidade São Judas Tadeu em 1987, Especialista em Comércio Exterior pela Faculdade São Judas Tadeu em 1987; Professor de Ensino Médio - Artes - EE José Chediak; Professor de Ensino Fundamental II - Artes e Matemática na EE "Profa. Beatriz do Rosário B. Astorino" ; Professor de Educação Básica - Artes - na EE Deputado Joaquim Gouveia Franco Júnior; Professor de Educação Infantil no CEI Jardim Guairaca.

RESUMO

Esse artigo tem como temática a música e aprendizagem na Educação Infantil, da qual são protagonistas os educadores, os bebês e as crianças, traz como centro a importância da música como ferramenta pedagógica para ser utilizada pelos educadores nos espaços públicos das redes diretas, bem como das redes indiretas ou parceiras, pois com a música as crianças poderão aprender de forma significativa e divertida os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de teóricos sobre o tema, com o objetivo de analisar o uso da música no processo de ensino aprendizagem na educação infantil e na prática pedagógica do educador. O resultado desse trabalho é apontar a música como elemento comum, quase que indispensável para a educação infantil, em virtude de sua contribuição para o ambiente lúdico, propiciando momentos alegres e divertidos para que as crianças possam aprender. A música não só corrobora na interação entre os alunos e educadores, mas também como elemento para um convívio harmonioso, constituindo-se assim uma ferramenta importante na construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa; Prática pedagógica; Música na educação infantil; Música Folclórica.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, observamos que o trabalho docente na educação infantil, exige cada vez mais formações específicas e comprometimento por parte dos docentes em relação a qualidade da educação, a fim de aprimorar e promover aos bebês e as crianças oportunidades de desenvolverem suas potencialidades, preparando-se para o despertar do exercício de seus direitos e cidadania. Ao ingressar na escola, a criança transpõe o limiar da família e passa a conviver com pessoas de sua idade, descobrindo a sua maneira, novos valores e novas experiências, que vêm enriquecer a sua própria e com as quais passa a compactuar. Essa socialização gera confiança em si, adaptabilidade e rendimento intelectual. Para muitas o convívio social proporcionado pela escola oferece possibilidades que a família raras vezes tem condições de propiciar. (Ferreira Ladeira, Idalina e Caldas Souza P., Sarab – Atividades na Pré-Escola, Ed.Saraiva 17ª edição – 1997).

Os ambientes educacionais na educação infantil, devem ser organizados com o propósito

de atender as exigências legais do sistema educacional, bem como atender as necessidades, propósitos e as expectativas da comunidade escolar onde os bebês e as crianças serão protagonistas de sua própria história.

A música é um dos elementos que está presente no cotidiano de pessoas de todas as idades, independente de religião, cultura, cor, gênero, raças, etnias ou classes sociais. A música se faz presente em nossas vidas em diferentes ocasiões, por exemplo, em diversas comemorações, cerimônias, solenidades, nos meios de comunicação, nas propagandas, enfim, existe música em toda parte na vida do ser humano.

A percepção auditiva está presente em todas as áreas do conhecimento, portanto é de sua importância para a aprendizagem.

Desde cedo a criança tem contato com a música e através dela o educador se vale para propiciar às crianças situações que promovem aprendizado para diferenciar os sons e as suas intensidades (forte, médio e fraco). Uma das maneiras de iniciar o aprendizado da percepção auditiva é apresentar a princípio os sons do meio ambiente, de objetos, de brinquedos, de instrumentos musicais, dos corporais e dos vocais, e por último os verbais, pois ao exercitar a percepção auditiva os bebês e as crianças desenvolvem a habilidade de ouvir, compreender e organizar os estímulos sonoros desenvolvendo a discriminação e a memória auditiva, que os levarão a discriminar os sons não vocais e vocais, os sons iniciais, os intermediários e os finais, que consequentemente os levarão a pronúncia correta das palavras. Quando se ouve as cantigas de ninar, cantigas cantadas em brincadeiras, as parlendas, e outras que bebês e crianças aprendem essas em sua grande maioria associam-se aos movimentos corporais. Pesquisas apontam que o canto unido aos movimentos corporais proporciona à criança sensações de alegria, prazer e bem-estar, além de expressar sentimentos e emoções.

> As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical tem grande importância pois é por meio das interações que se estabelecem. (...) Os movimentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música. (BRITO, 2003, p. 49)

Ressalta-se a importância de utilizar a música em suas diferentes apresentações como recurso para motivar as crianças no processo de socialização no ambiente escolar, bem como favorecer o processo de ensino aprendizagem. Aqui a proposta é dar ênfase e expor de forma sucinta a influência da música folclórica, como patrimônio cultural, na educação Infantil e como as mesmas colaboram na concentração e no desenvolvimento do processo de aprendizagem das crianças.

Para amparar a afirmação do quanto a música se faz presente e necessária no ambiente de aprendizagem da educação infantil, podemos citar como uma das referências, com abordagem metodológica bibliográfica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), bem como artigos e bibliografia de autores com referência na área da Educação Musical e Infantil, que tem como um dos autores principais: Brito (2003), Teixeira (2014).

Esse artigo estrutura-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo há um breve relato de como a música está presente na educação infantil e que a mesma é de fácil acesso aos educadores, que por sua vez devem fazer uma seleção criteriosa para compor seu plano de ensino.

O segundo capítulo aborda a música folclórica na educação infantil como herança cultural.

No terceiro capítulo a importância das cantigas de roda e parlendas analisando a importância das mesmas facilitando a aprendizagem das crianças.

Finalmente as considerações finais apontam para os benefícios que a música folclórica traz para a educação e aprendizagem no contexto da educação infantil.

A MÚSICA PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música na educação infantil é de suma importância, pois além de proporcionar às crianças o aprendizado da infância, orienta também a rotina do cotidiano escolar, tais como indicar o horário das refeições, da contagem de histórias, dos intervalos, e outros momentos.

A maioria dos educadores não possuem formação musical, porém o educador atuante na educação infantil, tem como um dos seus principais atributos ser um constante observador e pesquisador das necessidades das crianças no que se refere ao seu pleno desenvolvimento, fisicamente, intelectualmente, emocionalmente e socialmente, através do exercício do direito que lhe confere uma infância saudável nas diferentes áreas do conhecimento. Nessa proposta o educador deve proporcionar à criança da educação infantil ouvir, sentir, apreciar e desenvolver o gosto musical, incentivando as crianças a cantar, a construir e a tocar instrumentos musicais, bem como dançar e improvisar movimentos ao som de músicas previamente selecionadas de diferentes ritmos e culturas, respeitando a diversidade.

Um fator relevante é que a música está ao alcance de todos de forma gratuita, trazendo cada uma em seu teor o poder de aflorar diferentes sensações e sentimentos aos seus ouvintes. Sendo assim, a música deve ser pré-selecionada e apresentada no ambiente escolar, nos diferentes ritmos e estilos, para que as crianças possam ouvir, sentir, apreciar, tomar conhecimento da diversidade musical e criar seus gostos pela música.

> O trabalho com música deve considerar, portanto que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social. (RCN, 1998, p.49)

Portanto, a música tem muito a contribuir no ensino aprendizagem das crianças, uma vez que ela é parte integrante do cotidiano infantil e é amplamente utilizada como elemento pedagógico pelo educador, pois traz consigo inúmeros benefícios que auxiliam em seu trabalho. Nesse contexto, torna-se interessante que o educador apresente às crianças a cultura de outras regiões e até mesmo de outros países através da música que as representam, considerando que a formação do povo brasileiro é o resultado da miscigenação de diversos grupos étnicos.

Na Educação Infantil é possível trabalhar com música de diversas maneiras, por exemplo, por meio de cantos, parlendas, cantigas e brincadeiras de roda, contação de histórias e histórias cantadas, como também na elaboração de projetos que envolvam as famílias a fim de que essas apresentem o seu repertório musical, conforme suas origens e assim possam colaborar através da

socialização para ampliar o repertório cultural das crianças.

A música como instrumento de aprendizagem na educação infantil também tem muito a contribuir na formação do ser humano, pois de acordo com o RCNEI, as escolas além de oferecer um ensino de qualidade, precisam desenvolver algumas habilidades nas crianças, levando em consideração que nos primeiros anos de vida da criança necessita-se de atenção especial, pois o desenvolvimento e a construção de um cidadão participativo, crítico e consciente de seu papel na sociedade, ocorre na primeira idade, por isso, no ambiente da educação infantil.

A MÚSICA FOLCLÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música folclórica é composta por canções populares e tradicionais que faz parte da sabedoria e da rotina de um povo. Por se tratar de patrimônio cultural imaterial é transmitida oralmente de geração em geração, perpetuando assim parte do conhecimento e da expressão de um povo. Nesse contexto se faz necessário a conscientização do educador da educação infantil, sobre a importância de incluir as músicas folclóricas em sua prática educativa, a fim de transmitir às crianças através de atividades lúdicas, a importância e a preservação desse patrimônio como um todo, cujo objetivo é ampliar o repertório cultural das crianças.

As brincadeiras desenvolvidas na educação infantil com as músicas folclóricas proporcionam às crianças um resgate cultural. Para Brito (2003), o educador “deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos, e canções presentes em seu brincar” (p.111).

Quanto à apreciação musical Teixeira (2015) afirma:

> Apreciação musical é um ato comum entre os que apreciam música e entre os que entendem que música é muito mais do que entretenimento. A apreciação musical envolve a audição num simples ato de escutar ao mais complexo ato de ouvir com atenção, atentando-se a detalhes exigidos por quem o propõe a fazê-lo. A proposta da apreciação musical como uma atividade diferenciada, é uma forma de mostrar o quanto o professor está preocupado em dar o melhor de si para os alunos, pois é de um professor criativo, pesquisador, que fará de sua aula uma aula dinâmica inteligente e interessante, garantindo o melhor do que se espera: a apreensão do conteúdo. (TEIXEIRA, 2015, p.4).

De acordo com a autora a apreciação musical proporciona uma atenção especial direcionada a música proposta o que pode ser interpretado conforme o entendimento das crianças. Essa proposta possibilita desenvolver a imaginação e até mesmo a encenação corporal da música cantada.

A CONTRIBUIÇÃO DAS CANTIGAS DE RODAS E PARLENDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As cantigas de rodas e parlendas na educação infantil, colaboram para que as crianças desenvolvam habilidades necessárias para aprendizagem da audição, do ritmo, dos movimentos, do equilíbrio, da linguagem oral e da memória.

No tocante as cantigas de rodas, Cascudo (1998, p. 20):

> Cantigas de roda referem-se a brincadeiras de folclore, dançadas ou cantadas apresentando melodias simples. Grande parte delas se apresenta com os participantes se colocando em rodas e de mãos dadas, mas existem também variações, como os brinquedos de roda assentada, de fileira, de marcha, de palmas, de pegar, de esconder incluindo também chamadas para brinquedos e cantigas para selecionar jogadores. As rodas infantis que se apresentam no Brasil tem origem portuguesa, espanhola e francesa. Porém, com a força do cantar e ouvir abrasileirou-se muitos destes cantos, sendo eles hoje tão nossos como se aqui nascidos.

Reitera-se da importância das cantigas de roda na educação infantil, que selecionadas cuidadosamente pelo educador para inserir novos conteúdos ou até mesmo para ampliar o vocabulário das crianças, facilitam a aprendizagem de forma significativa. Outro fator relevante quanto à contribuição educativa presente nas cantigas de roda é ter em sua estrutura a soma de três linguagens importantes: a música, a poesia e a dança.

Alguns exemplos de cantigas de rodas do folclore brasileiro: Ciranda, Cirandinha; Capelinha de Melão; Escravos de Jó; Peixe Vivo; A galinha do vizinho; Borboletinha; A barata diz que tem; Alecrim dourado; Cai, cai, balão; Pirulito que bata, bate; Pombinha Branca; Terezinha de Jesus; Se essa rua fosse minha; O cravo e a rosa; Samba Lelê; O Sapo não lava o pé; Marcha soldado; Fui ao Itororó; A canoa virou; A Rosa amarela; Quem me ensinou a nadar; Sapo Cururu; Meu galinho; Marinheiro só; Ai bota aqui o seu pezinho; Roda peão; Caranguejo peixe é; Foi na loja do mestre André; Você gosta de mim; Na Bahia tem e outros.

Segundo o Instituto NeuroSaber (2018) as parlendas são muito significativas quanto à aprendizagem das crianças pois,

> Falando sob o aspecto da neurociência, as parlendas exercem uma grande participação no que diz respeito à aprendizagem de conhecimento formal dos alunos em certas áreas, tais como a física, a matemática e a escrita. Esta última, por exemplo, recebe uma influência considerável, principalmente por trabalhar bastante a oralidade e uso das palavras, como as rimas. As parlendas são textos recitados com um determinado ritmo, facilitando a compreensão das crianças. Essa prática proporciona a experiência do pequeno com as diversas formas de expressão de sua língua por meio das músicas, das brincadeiras e da arte em geral. A criança passa a adquirir habilidades como a observação, a dramatização e a oralidade através delas.

A principal característica das parlendas é possuir em sua estrutura as palavras rimadas, não cantadas e sim declamadas. Essas rimas formam uma sonoridade divertida o que chama muito atenção das crianças, atenção essa que poderá ser um canal de desenvolvimento de conteúdo para um educador atencioso e criativo.

Alguns exemplos de parlendas do folclore brasileiro: “Um, dois, feijão com arroz”; “Sol e chuva, casamento de viúva”; “Lá em cima do piano, tinha um copo de veneno”; “Batatinha quando nasce, espalha ramas pelo chão”; “Hoje é domingo, pé de cachimbo”; “A galinha pintadinha, bota ovo amarelinho”; “Rei capitão, soldado ladrão”;” Uni, duni, tê”; “Cadê o toucinho que estava aqui”; “Corre cutia, na casa da tia”; “Quem cochicha, o rabo espicha”; “Serra, serra, serrador” e outros.

Uma das características educativa que as parlendas e as cantigas de rodas proporcionam é a de conhecer de forma lúdica, diferentes culturas que inseridas em suas letras ditam hábitos, costumes, crenças, festas, comidas e brincadeiras de diferentes povos.

Para reforçar a utilização dos brinquedos ritmados e cantados o RCNEI afirma:

> Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas, nas quais a força da cultura de massa é muito intensa, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolve o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta esses jogos e brincadeiras são legítimas expressões da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (RCNEI, vol.3, 1998.p.71)

Sendo assim, as repetições das palavras e as rimas presentes nas cantigas de rodas e parlendas é uma atrativo e um convite à brincadeira para as crianças. Assim, através da repetição das palavras, mesmo sem as crianças saberem o significado das mesmas, possibilita a memorização e o que, nesse momento vale para elas é o encanto da sonoridade e o ritmo que compõe essa brincadeira. Cabe ao educador, num segundo momento conduzir a atenção da criança para um novo conteúdo facilitando o processo de aprendizagem de forma interessante e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música folclórica na educação infantil facilita o trabalho de ambas as personagens da educação infantil: o educador e a criança. Do educador porque de forma lúdica conduz a criança a novos conhecimentos e para a criança porque de forma significativa o aprendizado se faz com brincadeira e qualidade.

A utilização da música folclórica no espaço educativo é parte de um planejamento, cujas atividades educativas são desenvolvidas com propostas reflexíveis atendendo as diferenças sociais e culturais das crianças. Atividades essas que se faz da brincadeira com música o objeto maior para as práticas pedagógicas na educação infantil.

A música folclórica se faz presente em nossa cultura que passadas de geração em geração perpetua no tempo os valores e a identidade de um povo.

Desmistificar a utilização da música nos espaços educativos apenas como forma de entretenimento, mas como oportunidade de desenvolvimento integral das crianças é o ponto crucial desse trabalho, clareando de forma articulada e precisa aos educadores de como a música folclórica pode em seus efeitos contribuir e facilitar de forma prazerosa e significativa a aprendizagem das crianças na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3°. Volume. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil: propostas para a educação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Ontem: Imaginações e notas de um professor de província.** Natal/RN: EDUFRN, 1998. 248 p. Edição comemorativa dos 100 anos (1898 – 1998) Luís da Câmara Cascudo

NEUROSABER, Instituto https://institutoneurosaber.com.br/consciencia-fonologica-e-parlendas-o--que-sao-e-por-que-sao-tao-importantes-para-as-criancas/ Acesso em 17 ago. 2022

TEIXEIRA, Nilza Carla. **Apreciação Musical como instrumento facilitador no processo de alfabetização e letramento**. Disponível em https://www.webartigos.com/artigos/apreciacao-musical--como-instrumento-facilitador-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento/118433 Acesso em 17 ago. 2022

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 ARTE E SEU PERCURSO HISTÓRICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

RONNY LUCAS MOREIRA CARDOSO
Bacharel em Engenharia Química pela Faculdade Pitágoras – Grupo Kroton (2011). Graduado em Matemática pela Faculdade de Aldeia de Carapicuíba (2015). Graduado em Pedagogia pela Faculdade São Marcos – FASAMAR (2019). Pós Graduado no Ensino de Química pela Universidade Federal do ABC (UFABC-2021. Professor de Ensino Fundamental II e Médio na SME/PMSP e SEDUC-SP com vivência na coordenação pedagógica e gestão escolar. Professor Orientador de Educação Digital (POED) na SME/PMSP na Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo serão abordados como história da arte está relacionada à cultura dos mais variados povos existentes. Ela atravessa os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente. A arte está presente à nossa volta e com ela compomos a história de uma sociedade. Cada objeto artístico apresenta uma finalidade. As artes, entendidas como uma expressão da cultura de uma sociedade, de um grupo social, enfim, como uma manifestação sociocultural, fazem parte do processo histórico. Desde as pinturas rupestres às formas mais contemporâneas de expressão artística, fazendo uso de toda tecnologia disponível na atualidade, são não apenas uma interpretação da visão de mundo. Elas mesmas promovem mudanças no indivíduo, na sociedade, no modo de ver o mundo, de ver o outro, de interagir. Os aspectos abordados neste artigo foram levantados por meio de pesquisas bibliográficas acerca do tema proposto.

PALAVRAS-CHAVE: História; Arte; Educação.

INTRODUÇÃO

As artes, entendidas como uma expressão da cultura de uma sociedade, de um grupo social, enfim, como uma manifestação sociocultural, fazem parte do processo histórico.

Desde as pinturas rupestres às formas mais contemporâneas de expressão artística, fazendo uso de toda a tecnologia disponível na atualidade, são não apenas uma interpretação da visão de mundo; também promovem mudanças no indivíduo, na sociedade, no modo de ver o mundo, de ver o outro, de interagir.

Tornar visíveis as implicações entendidas pelos alunos na leitura de imagens e na dinâmica socializada. Problematizar as questões elencadas nas observações dos olhares unindo a imaginação ao fazer artístico prático (FERREIRA, 2001).

Ferreira (2001), ressalta que a partir desse momento que se insere atividades práticas construída pelos alunos de todas as modalidades básicas do ensino, de acordo com suas séries, se faz imprescindível fazer transposições didáticas. Sendo assim, os alunos significaram temas existentes em seus bairros, tais como: preconceitos, poluição visual, desistência de viver.

Após reflexões sobre os conhecimentos aprendidos, busca-se abordar concepções novas para o exercício artístico, temas que fizessem parte do cotidiano da turma. Também relações com o tempo onde criticam as pessoas por não prestarem atenção no que realmente faz sentido para a vida.

Diante das concepções de Ferreira (2001), muitos paradigmas são quebrados, bem como o conceito de que arte é só para desenhar ou relaxá-los das outras disciplinas. Dessa forma uma das intenções desse trabalho é romper com o olhar retrógrado, pré-estabelecido culturalmente, e, ir além da leitura de imagens.

Sendo assim, os alunos significaram temas existentes em seus bairros, tais como: preconceitos, poluição visual, desistência de viver, também relações com o tempo onde criticam as pessoas por não prestarem atenção no que realmente faz sentido para a vida.

A ARTE E SEU PERCURSO HISTÓRICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ensino de artes visuais na educação básica é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e para o reconhecimento de aptidões. Afinal, nem todos os alunos serão matemáticos ou historiadores.

A arte na escola vai além de aulas pintura e de desenho, ela está presente na música, no cinema, na TV, na publicidade, na arquitetura e muito mais. Todas estas áreas podem ser exploradas, com criatividade pelo professor no processo de construção do conhecimento.

É tornar visíveis as implicações entendidas pelos alunos na leitura de imagens e na dinâmica socializada. Problematizar as questões elencadas nas observações dos olhares unindo a imaginação ao fazer artístico prático (FERREIRA, 2001).

Enaltecem as coisas boas da vida, a natureza, juntamente, com os novos conhecimentos adquiridos na escola. Buscam valorizar o arcaico, o velho e novo com a evolução de seus entendimentos. Uma boa forma de criticar, questionar e trazer reflexões diante dessas questões (FERREIRA, 2001).

O currículo de artes visuais, assegurado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), evidencia como é imprescindível na Educação. Mesmo sendo pequenos, manifesta-se artisticamente: na emissão de sons, dos movimentos e construímos os primeiros rabiscos.

A arte na escola tem um poder transformador. Ela desenvolve a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, melhora a autoestima, faz o aluno desafiar seus limites e aumenta seu repertório cultural e estético.

Um ponto significativo do processo de aprendizagem é o momento em que o aluno, com autonomia, começa a apreciar o trabalho artístico, interpretando e identificando suas características. O aluno também passa a consumir arte de forma natural, seja através de filmes, vídeos, música,

internet ou até mesmo ao observar a arte ao seu redor no cotidiano.

Fonte: https://razoesparaacreditar.com/escola-artes-disciplinas/

A apropriação do conhecimento não se dá pela transmissão de informações, mas a partir da mediação criam-se condições para a aprendizagem, que poderá acontecer através dos espaços de trocas e interações entre os sujeitos envolvidos.

O conhecimento circula entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende e o processo dessas interações é de fundamental importância na produção de saberes. Assim, as interações sociais são fundamentais e, por meio de instrumentos mediadores, proporcionam o desenvolvimento do homem, possibilitando sua instrumentação para atuar e transformar o meio.

Fonte: https://www.vvale.com.br/educacao/alunos-transformam-paredes-de-escola-em-arte/attachment/dsc09145/

As capacidades de expressão: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção são inatos no ser humano, mas necessitam ser estimuladas e desenvolvidas, através de atividades dramáticas, plásticas e musicais.

A aprendizagem enquanto processo, depende de um grande conjunto de capacidades e de contextos para que possa ocorrer: memória, motivação, capacidades sensoriais e perceptivas, inteligências e criatividade, além de ambientes ricos, estimulantes e reforçadores são condições elementares para a aprendizagem.

Portanto, a concepção construída pelas alunas que artes é só desenho deu lugar para um novo olhar, novo horizonte e um novo conceito em relação à arte. E nos deu a alegria de poder contribuir para uma nova concepção de artes, que é muito mais do que um simples saber desenhar ou pintar.

Uma sala de aula constitui uma sociedade, onde as personalidades, tendências dos alunos que a compõem são diversificadas. Orientar o aluno para uma atividade global corresponde ao espírito de nossa época, uma atividade global não somente fornece ao aluno certa carga de informações, mas também estimula seu espírito crítico, fazendo-se avaliar e selecionar os elementos assimilados. Dessa maneira, ele e seus companheiros podem elaborar e expressar suas aquisições, segundo a capacidade de cada um.

Fonte: https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/ensino-pelas-artes-e-criatividade-pode-transformar-a-escola/

Toda Arte é expressão, seja ela o teatro, música, pintura, escultura, cinema ou dança. A Arte pode contribuir para uma formação mais completa, pois, ao conhecer e compreender melhor as artes, os alunos tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo apurado modificações no mundo físico e natural, e também de experimentar sentimentos de ternura e compaixão.

De acordo com os estudos de Domingues (1997), as artes visuais têm um poderoso papel em desenvolvimento, na vida humana, trabalha a afetividade, a interação social do ser humano, seja criança ou adolescente; perpetuando-se na vida social. Na pintura, por exemplo, a criança tende a

ter mais contato com novas formas e novas texturas, também começa a se ligar nas diferentes cores e criar de forma interativa e dinâmica.

Fonte: https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/trabalhos-artisticos-das-escolas-estarao-na-bienal-de-arteeducacao/52486

Para desenvolver melhor o tato, as massinhas permitem melhorar a motricidade, mesmo sendo uma brincadeira, se começa a trabalhar com noções tridimensionais das formas. Sem aprofundar que é uma atividade que dispara os gatilhos da criatividade das crianças.

A arte está cada vez mais interacionista com a tecnologia, o fácil acesso às grandes obras de artes por meio da internet. Facilitando `as crianças o conhecimento de obras de artes sem terem que ir a um museu. Em atividades de recorte e colagem, os educandos podem ter contato com os materiais diversificados, como as folhas, explorando, fazendo desenhos, dobras; um jogo de expressões e emoções vividas dentro da sala de aula, pela orientação do professor.

As crianças e os adolescentes de hoje são os maiores consumidores de vídeos na internet, este consumo é feito principalmente através de celulares.

Por isso, esse pequeno aparelho precisa deixar de ser o “vilão” da sala de aula para se tornar ferramenta de trabalho. A partir deste ponto desenvolvo um trabalho que inclui aulas de produção audiovisual no currículo de Artes Visuais.

Funciona da seguinte forma, eu proponho aos alunos a criação de um vídeo com tema livre e digo que este vídeo será gravado com o celular. Depois desenvolvemos a ideia, assistimos filmes e vídeos juntos, eles pesquisam referências, aprendem noções de roteiro, de produção, de edição e então gravamos.

No caso da educação em artes visuais, atrelada à educação formalizada dentro das escolas, principalmente, a escola pública, a diversidade de contextos, por conta de todo seu histórico de vida, das migrações, das imigrações no século passado; tudo isso causa um grande aglomerado de conhecimentos que necessitam ser socializados, principalmente dentro das escolas. Portanto, a escola é um espaço fundamental para que as habilidades e competências artísticas sejam desen-

volvidas todos os dias.

A presença das Artes Visuais na Educação, mostra o desencontro entre teoria e a prática, muitas propostas são vistas, apenas como passatempos sem significado, ou como uma prática meramente decorativa, que pode vir a ser utilizada como reforço de aprendizagem em vários conteúdos.

Toda parte educativa está voltada ao universo das artes, é nela que se pauta a cultura de um povo, seja na arte da escrita ou nas artes visuais, ela sim conta muito sobre a trajetória de uma sociedade. Entretanto, pesquisas multidisciplinares foram desenvolvidas em diferentes campos das ciências humanas, trazendo informações sobre o desenvolvimento dos educandos, em seu processo criador e sobre as artes das várias culturas.

Informações que trouxeram contribuições para a valorização da produção educacional em várias modalidades do ensino básico, inclusive, na EJA; mesmo assim, a revolução que admitia a necessidade e a capacidade da expressão artística, virou um deixa fazer porque é passatempo; sem intervenção, onde os alunos, de maneira geral, não evoluíam em conceitos concretos e nas outras disciplinas do currículo.

A arte, desde cedo, influência a todos através de sua cultura, apesar de ser possível identificar espontaneidade e autonomia na exploração e no fazer artístico das crianças, seus trabalhos revelam: o local, a época histórica em que vivem suas oportunidades e ideias.

Questionando-se a visão da liberdade de expressão em que educação artística era automática nos processos de desenvolvimento, surge um movimento que constatou que este desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem.

As pessoas têm sua própria visão, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico; por meio de vários aspectos; fazer artístico que é a exploração, apreciação que é percepção do sentido que objeto propõe e da reflexão que é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver a autonomia do aluno na escola, o professor e toda comunidade escolar precisa acreditar na capacidade, daquela criança ou adolescente, em articular, criar e desenvolver seus próprios projetos. Por isso, é muito importante ouvir o aluno, entender seus interesses e oferecer oportunidades.

Por extensão, é possível dizer que o processo de expressar conhecimentos, valores e afetos por meio de imagens visuais, sons, gestos, movimentos e palavras ajudam os alunos a compreenderem melhor os conhecimentos, valores e sentimentos que tentam expressar, conferindo sentidos plenos à atividade que realizam.

Assim, a arte se torna um caminho à autonomia por abranger diversas formas de expressão,

por exemplo: um projeto de saúde pode utilizar a linguagem do funk ou do rap para transmitir uma mensagem. Se aluno domina alguma manifestação artística, ele pode ser multiplicador deste conhecimento com os demais colegas e professores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. **A Imagem no Ensino da Arte.** 8 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M. T. B.; (org.) et al. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2 edição. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução.** MEC/SEF. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. R**eferencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo.** MEC/SEF. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. P**arâmetros Curriculares Nacionais: Arte.** MEC/SEF. Brasília, 1997.

BRASIL. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução no 3 de 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

BUORO, A. B. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. Cortez. São Paulo, 2001.

DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias.** Fundação Editora da UNESP. São Paulo, 1997.

DUARTE JUNIOR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Papirus. Campinas, 2005.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Criar. Curitiba, 2003.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes.** Papirus. Campinas, 2001.

DUARTE JUNIOR, João - Francisco. **Fundamentos estéticos de educação**. 2.ed. Papirus. Campinas, 1988.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudanças educativas e projeto de trabalho**. Artmed. Porto Alegre, 2000.

_____. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Mediação. Porto Alegre, 2007.

MARCONDES, Marcos Antônio. **Almeida Júnior vida e obra**. Art. Editora Ltda., São Paulo, 1979.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação: sobre o sentido da sensível.** Mediação. Porto Alegre, 2007.

MORIN, E.; JACOBINA, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma: reformar o pensamento**. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2006.

OSTROWER, Fayga. **A construção do olhar.** Cia. das Letras. São Paulo, 1989.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Mediação. Porto Alegre, 2003.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais.** Belo / ARTE. Horizonte, 1999.

ROSA, Nereide Schilaro S. **José Ferraz de Almeida Júnior.** (coleção Mestres das Artes no Brasil). Moderna. São Paulo, 2001.

SALDANHA, A.C. et all. **Manual de arte Educação: uma dinâmica para o desenvolvimento**. Federação Nacional das APAES. Brasília, 1999.

SILVA, Gastão Pereira da. **Almeida Júnior sua vida, sua obra.** Editora do Brasil S/A. São Paulo, 1946.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno.** Ediouro. Rio de Janeiro, 1999.

STRIEDER, Roque. **Educação e Humanização: por uma vivência criativa**. Habitus. Florianópolis, 2002.

TEBOLA, L.M. **Arte, Cultura, Educação e Trabalho**. Federação NaciWonal das APAES. Brasília, 2000

ADAPTAÇÃO DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSÂNGELA 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

A adaptação é um processo complexo e gradual, pois implica mudanças na vida e rotina de todos os envolvidos e o sucesso deste período depende do estabelecimento de vínculos afetivos entre, crianças, pais e educadoras. Cada criança é única e possui individualidades, por isso o processo de adaptação é um desafio constante. A afetividade, além de mediar o aprendizado, torna possível melhorar as relações interpessoais. Temos como objetivo demonstrar a importância da escola acolher as crianças no processo de adaptação.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação; Acolhimento; Afetividade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade compreender como acontece o processo de adaptação escolar e dar suporte aos educadores para que esse processo seja vivenciado com mais tranquilidade.

Nossas questões a serem respondidas no decorrer do artigo são: Por que uma criança chora demasiadamente nos primeiros meses em um Centro de Educação Infantil (CEIs)? O que provoca esses desconfortos? Seria por uma desestruturação familiar? Ausência da figura materna ou paterna ou até mesmo por não se sentir acolhida no ambiente escolar? Que intervenções pedagógicas um Centro de Educação Infantil poderá atuar com propriedade, aliando teoria à prática e não simplesmente, a ação por intuição, a fim de solucionar os problemas do choro diário em prol de um cuidar e educar cada vez com mais qualidade em suas dependências?.

Acredita-se que a escola tenha que ser uma extensão do lar, principalmente na Educação Infantil. Uma família bem estruturada pode fornecer suporte para que seus membros convivam em um ambiente saudável e propenso à aprendizagem. Ela precisa ter consciência de seu papel, como protetora e estimuladora de saberes, e buscar se adequar às necessidades de seus membros, promovendo afeto, bem estar e oferecendo condições para que eles possam ter apoio em suas necessidades.

Na primeira parte do artigo trataremos sobre a importância da afetividade e da adaptação na educação infantil.

Na segunda parte abordaremos a afetividade na visão dos teóricos: Henri Wallon (1896/1934), Jean Piaget (1896/1980) e Vygotsky (1896/1934).

Na terceira parte trataremos da escola como espaço de memória.

É importante a adaptação, pois é na educação infantil que a criança passa a ter as primeiras experiências educacionais e a impressão que ela tem se leva para toda a vida. As reações podem variar de criança para criança, cabe ao professor essa acolhida, essa inserção nesse espaço físico novo diferente do aconchego do seu lar e da proteção de seus pais.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DA ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra afeto vem do latim affectu (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade.

Segundo caracterização da Enciclopédia Larousse Cultural (1998), a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos em que se manifestam sentimentos, paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza.

No ambiente escolar, a afetividade significa muito mais que dar carinho, significa aproximar-se da criança, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nela.

A pré-escola tem como objetivo primordial atender as necessidades psicossociais da criança, criar condições adequadas para o seu desenvolvimento global, estimular a criatividade, a autonomia, a cooperação e a criticidade considerando, por isto, a história de vida de cada um, suas experiências e sua individualidade.

A criança que é tratada com afeto pode transformar-se em um ser capaz de enfrentar os problemas da vida e tem maior possibilidade de tornar-se uma pessoa mais solidária, mais centrada. Nesse contexto observamos também que o educador tem que fazer sua parte, procurando estar emocionalmente equilibrado, para poder intervir nos conflitos que surgem em sua sala de aula. Um bom relacionamento entre professor e aluno, pautado no respeito e no carinho favorece essa mediação.

> As psicólogas Claudia Davis e Zilma de Oliveira em seus estudos retratam que, a presença do adulto dá à criança condições de segurança física e emocional que levam a explorar mais o ambiente e, portanto, a aprender. Por outro lado, a interação humana envolve também a afetividade e a emoção como elemento básico. (BRASIL,1998, p.83).

A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o outro, por toda a vida, desde seu nascimento.

Ao iniciar a adaptação na Educação Infantil, a criança vive momentos de muitas mudanças de uma só vez. Afasta-se parcialmente do convívio familiar e cria novas relações afetivas.

Muitas vezes essa adaptação não é só da criança. Os pais também precisam estabelecer um vínculo de confiança sólido com a escola.

Sabemos que no período de adaptação algumas crianças choram ou ficam retraídas na escola e que algumas famílias sentem-se inseguras quanto ao acolhimento que será dado aos seus filhos

por parte dos profissionais que atuam no espaço escolar.

Assim faz-se necessário que a escola compreenda estes sentimentos e que tenha alguns cuidados para que todos (alunos e familiares) sintam-se acolhidos em suas angústias e necessidades.

Segundo Diesel (2003)"falamos em adaptação sempre que enfrentamos uma situação nova, ou readaptação, quando entramos novamente em contato com algo já conhecimento, mas por algum tempo distante do nosso convívio diário. O processo de adaptação inicia com o nascimento, nos acompanha no decorrer de toda a vida e ressurge a cada nova situação que vivenciamos. Sair de um espaço conhecido e seguro, dar um passo à frente e arriscar-se, tendo como companhia o desconhecido para o qual precisamos olhar, perceber, sentir, avaliar, nos leva às mais diferentes reações: permanecer no espaço seguro e protegido, seguir adiante ou desistir e voltar atrás."

Ao acolher a criança, precisamos fazer com que se sintam cuidados, confortáveis e, acima de tudo, seguros.

Segundo Ortiz (2009):

> Considerar a adaptação sob o aspecto de acolher, aconchegar, procurar oferecer bem estar, conforto físico e emocional, amparar, amplia significativamente o papel e a responsabilidade da instituição de educação neste processo. A qualidade do acolhimento deve garantir a qualidade da adaptação; portanto trata-se de uma decisão institucional, pois há uma inter-relação entre os movimentos da criança e da instituição fazendo parte do mesmo processo. (ORTIZ, 2009, p.21).

No período de adaptação, precisamos ter um olhar atento para o choro ou quaisquer manifestações de angústia, pensando em intervenções diferenciadas para cada "tipo" de choro e para cada criança que chora, usando estratégias diferenciadas até que o choro cesse.

A colaboração da família é essencial, compartilhando com a escola os costumes com a criança a fim de que os educadores possam pensar em procedimentos para que a criança pare de chorar.

> "O choro sempre está presente na nossa vida, sobretudo nos momentos em que não conseguimos expressar apenas em palavras ou gestos o que sentimos, mesmo quando somos adultos ou idosos. Muitas vezes no cotidiano, quando "engolimos" o choro nos sentimos muito mal e depois o choro chega sem controle." (ZANG, 2012, p. 40).

Todos os esforços e a atenção de pais e professores durante esse período tem um objetivo em comum: alunos seguros e felizes no ambiente escolar. Elas precisam de bons modelos para desenvolver habilidades sociais.

A AFETIVIDADE NA VISÃO DOS TEÓRICOS

A questão da afetividade na educação infantil passa a fazer parte da rotina e cotidiano educacional. Estudos realizados deixam claro que a afetividade está ligada intimamente ao aprendizado infantil, sendo que as emoções e os sentimentos foram muito estudados por importantes teóricos.

Segundo La Taille (1992), Jean Piaget (1896/1980), foi um dos primeiros autores que questionou as teorias sobre a afetividade e a cognição como aspectos funcionais separados. Para Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo.

Paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Conforme Piaget, (1995) elas são inseparáveis, pois defendem que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade. Ou seja, a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas.

Segundo, La Taille (1992), os educadores alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades.

Piaget (1985) afirma que o indivíduo, chamado de sujeito epistêmico, nasce com a capacidade de estabelecer relações por meio das quais desenvolverá seu conhecimento. É também do cientista suíço a ideia de ser essencial a participação ativa de cada ser humano para que haja aprendizagem. As duas prerrogativas são válidas para qualquer idade, inclusive até 2 anos.

Desde o nascimento, temos intencionalidade e responsabilidade por nossas ações. “Cabe ao adulto criar situações e dar espaço para que os pequenos tenham oportunidades de se expressar”, explica Lino de Macedo, professor aposentado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). De acordo com o educador, o mundo é uma grande descoberta. Ao nascerem, os bebês são apresentados a um universo de formas, texturas e espaços, que deve ser explorado com autonomia.

Para Jean Piaget (1998 apud Saltini, 1999) o desenvolvimento está ligado intrinsecamente, e ocorre paralelo ao desenvolvimento moral: a criança vai superando a fase do egocentrismo e consegue perceber a importância das interações com as outras pessoas e desenvolve a percepção do eu e do outro como referência.

O psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896/1934) já entendia a educação como um processo social e este, por sua vez, como um processo educativo. Quer dizer que toda interação no ambiente escolar é um ato de ensino, inclusive situações que reforçam o vínculo entre adulto e bebê, sendo uma vivência para a aprendizagem. Discute sobre fatores biológicos e sociais no processo de formação do ser humano.

A teoria de Vygotsky (1896/1934) salienta que o ambiente social (cultural) em que nasce o indivíduo tem papel relevante no desenvolvimento e reconhecimento que, em se variando esse ambiente, o desenvolvimento também varia. Em seu entender a pessoa já nasce em um mundo social e desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo por meio da interação com o universo, desta forma, procede-se do social para o individual, discordando que o desenvolvimento proceda do individual para o social, para ele, desenvolvimento e aprendizagem são processos que influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento.

> A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1998, p. 126).

Wallon (1896/1934) dedicou grande parte de sua vida ao estudo das emoções e da afetividade. Para ele, a afetividade é a capacidade de afetar o outro, contagiando-o para o atendimento a uma solicitação. O educador tem que colocar acima de tudo sentimentos de amor, carinho e respeito da sua relação com o aluno.

Henry Wallon (1896/1934) destacou a afetividade como um dos campos funcionais sobre os quais se estrutura a cognição. Assim, com trocas afetivas, a criança é capaz de conhecer o mundo. Mas o fato de que os bebês interagem, aprendem e constroem conhecimentos antes mesmo de falar muitas vezes é ignorado. Eles devem ser respeitados como qualquer ser humano, e não como bonecos, que só devem estar limpos, cheirosos e bem alimentados.

Wallon (1896/1934) envolve várias manifestações, abrangendo os sentimentos (ordem psicológica) e as emoções (ordem biológica). Dessa forma, faz-se necessária a distinção dos termos emoção e afetividade, uma vez que, frequentemente são usados como sinônimos. O primeiro refere-se a manifestações afetivas de estados subjetivos, agregados a componentes orgânicos, como os sentimentos e desejos. Já a afetividade tem uma concepção mais ampla que envolve uma gama maior de manifestações, englobando as dimensões psicológica e biológica, ou seja, os sentimentos e as próprias emoções.

Wallon (1896/1934) e Vygotsky(1896/1934) , enfatizaram a íntima relação entre afeto e cognição, superando a visão dualista do homem. Além disso, as ideias dos autores aproximam-se no que diz respeito ao papel das emoções na formação do caráter e da personalidade.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA

A relação da escola com a memória constitui-se de maneira diferente daquelas materializadas pelas instituições de memória, como museus e arquivos, na preservação e na manutenção da memória social.

A função da escola está vinculada a uma das funções básicas da memória: a lembrança. A escola é a instituição em que se recupera e se socializa a memória social. O conjunto de conhecimentos, práticas, habilidades e valores reconhecidos pela sociedade em uma determinada época são ali retomados, selecionado e transmitido às novas gerações.

O seu acervo não é palpável nem consultável. A memória social é dinâmica e virtual, é a memória em movimento. Refletem as relações de poder, os conhecimentos entendidos como necessários e os valores a serem internalizados.

A escola é o espaço em que se encontram professores e alunos para recuperarem as memórias socialmente válidas e, a partir delas, avançarem no conhecimento. As atividades, as seriações, a gradação e o desmembramento do conhecimento em áreas, matérias, disciplinas e cursos são escolhas temporais.

A escola é local de embate de diferentes grupos que exercem o seu poder e decidem o tipo de indivíduo que pretendem formar. Para isto, o poder instituído indica conteúdos, a memória con-

solidada que se pretende preservar e transmitir, de forma a garantir a formação adequada a um projeto de sociedade a serem construídas.

Para Habermas (2002) a identidade liga-se à memória porque o que nos torna diferentes é a nossa própria história e o que nos iguala é o nosso esquecimento.

Para o sociólogo Michael Pollak (1992) a memória individual tem a marca do social na medida em que as lembranças sempre se estruturam a partir da relação com as memórias dos grupos de que participamos. A rememoração individual situa-se na encruzilhada das malhas e solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. A memória individual se tece nos fios das memórias de um coletivo com a qual haja pontos significativos de contato e concordâncias. Elas se alimentam umas às outras dentro de uma comunidade afetiva. Lembrar e construir a memória são possíveis a partir da experiência no grupo. Por outro lado, é a possibilidade de participar do grupo, da tal comunidade afetiva, que propicia ao indivíduo o sentimento de pertencer, por compartilhar de um passado comum.

Podemos dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

A escola é uma instituição comprometida com a construção da identidade do aluno uma vez que opera com valores e práticas cotidianas pautadas no fortalecimento do sentimento de pertencimento a um grupo e na afirmação da diferença desse grupo dos demais. O sentimento de pertencimento à nação, à região e à religião são também construídos, entre outros lugares, a partir da escola, instituição comprometida com a formação dos valores e das práticas necessárias à atuação nestes diversos grupos. A construção da identidade é, portanto, objetivo da instituição escolar como um todo.

Segundo Pierre Nora (1984) a memória é a vida que os grupos levam, em evoluções permanentes, abertas à dialética do lembrar e do esquecer, inconsciente de suas sucessivas deformações, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível a latências e revitalizações. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. Ela se aprofunda no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto.

Segundo Vygotsky (1994), a memória sofre importante transformação no desenvolvimento do ser humano, com forte influência dos significados e da linguagem. Assim vai se formando a memória mediada, específica da espécie humana.

As relações da memória com a escolarização, âmbito no qual o conhecimento sistematizado é privilegiado, consideramos relevante avaliar suas contribuições para a constituição da memória no ser humano. Não temos a ousadia de desconsiderar outros aspectos constituidores, como o próprio ser biológico do indivíduo, a educação familiar, educação informal, e interações diversas, porém no momento, se faz necessário recortar mais este meu objeto, que anseia por mais atenção científica.

Segundo Le Goff (1992), a memória é ameaçadora no campo científico global, requerendo estudos complexos que articulam a psicologia, a neurologia, a história, a antropologia, a linguagem, etc.

Todas as pessoas que frequentaram que viveram um período escolar, seja na infância, na adolescência ou na idade adulta, apresentam memórias escolares.

O educador precisa ter afetividade quando está lecionando e gostar daquilo que faz. Sem afetividade, sem carinho a criança não aprende, pois aprendizagem não combina com sofrimento, com agressividade. O professor tem que ser calmo e passar essa calma para os seus alunos, precisa ser atencioso, se dedicar, entender e conhecer a realidade de seus alunos. É papel do educador ser verdadeiro, para o aluno construir sua personalidade, demonstrar isso pelo olhar, pelo gesto, a fala e o seu comportamento. Cabe à escola decidir o tipo de indivíduo que pretende formar.

O que nos torna diferentes é a nossa própria história. E essa memória individual tem a marca do social na relação com as memórias dos grupos que participamos e convivemos. É relevante avaliar as contribuições da escola para a constituição da memória no ser humano.

A afetividade tem importância social quando constrói o indivíduo para a vida, para as diversas situações que irá se deparar no dia-a-dia.

No processo de alfabetização, a afetividade promove o desenvolvimento integral, sócio emocional, cognitivo, físico e intelectual, assim garantindo a continuidade do processo educativo. Portanto, o período escolar é de extrema importância na construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência.

A afetividade e a memória escolar são muito importantes para as instituições, uma escola que não possui afetividade e memórias escolares não irá gerar bons frutos.

Segundo Legrand (1991):

> A afetividade é o conjunto dos afetos (ver) experimentados ou possíveis. Quando se trata dos afetos sensoriais anteriores a qualquer reconhecimento (por exemplo, uma por difusa, não localizável, precedendo uma dor cuja origem é assinalada), parece que o seu papel varia em função da intensidade. (Legrand, 1991, p. 24)

Designação geral das emoções, dos sentimentos, das paixões, principalmente considerados relativamente a um determinado indivíduo. A arte tem por objetivo a exposição ou transposição da afetividade (neste sentido fala-se também de vida afetiva). É a parte mais profunda, mais extensa da sensibilidade. O problema da influência da afetividade na vida intelectual, é multiforme. A descoberta relativamente recente da coerência específica da afetividade veio possibilitar o seu conhecimento detalhado.

Já a memória é a possibilidade que a consciência tem de evocar imagens recuando até o passado e reconhecendo-as como tais, e extrair os elementos de uma informação receptiva ou não.

Segundo Legrand, (1983) a atividade que deriva dessa possibilidade chama-se rememoração.

Para Legrand (1983,) a memória parece ter sido considerada sob um ponto de vista quase metafísico, como uma atividade quase divina tanto pelos poetas gregos, quanto pelo Platão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de adaptação, podemos perceber que tanto as crianças quanto as mães/pais necessitam de um suporte para superar de forma tranquila a ansiedade e a insegurança desta etapa de entrada na vida escolar. O clima que envolve a sala de aula é determinado por vários fatores, porém o professor pode fazer desse ambiente algo agradável e acolhedor. O professor providencia materiais, sugere atividades, trabalha com a ajuda dos alunos. O professor pode propor atividades que envolvam as crianças, no entanto, nesse período o ato de participação deve ser voluntário.

Fazer com que as crianças em seu período de adaptação e seus familiares tenham aconchego e confiança para esta nova etapa na vida deles deve ser um dos principais objetivos do professor.

Concluímos que um ambiente de aconchego e receptividade, é muito importante para a adaptação e consequentemente o desenvolvimento do aluno. Num ambiente em que a criança e sua família sentem segurança e acolhimento, o desenvolvimento cognitivo e social terá maior êxito.

REFERÊNCIAS

DIESEL, M. **Adaptação Escolar, Sentimentos e Percepções do Educador Diante da Questão**. Revista do Professor, p.10, Porto Alegre, 2013.

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.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GUTTON, Phillippe. **O brincar da criança: Estudo sobre o desenvolvimento infantil.** Rio de Janeiro. Editora vozes, 2013

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade.** Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 1992.

LEGRAND, Gerard. **Dicionário de filosofia.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

NORA, P. **Les Lieux de mémoire**. V.1. Paris: Gallimard,1984

ORTIZ, C. **Cuidados Compartilhados, um Planejamento para Acolher os Pais**, Revista Avisa Lá, ed. 1. São Paulo, 2009.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família e a aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

POLLACK, Michael. **"Memória e identidade social"**. In: Estudos Históricos, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TAILLE, Yves de ET AL. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Sumus, 1992

_____ **a afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In: LA TAILLE, Yves de et AL. Piaget, Vygotsky, Wallon, **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Sumus, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY. L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY. L. S. **Aprendizado e desenvolvimento- Um processo sócio- histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. **A formação psicológica dos professores**. In: **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa (coletânea), 1973.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

ZANG, Elisamar. **Um Estudo Sobre as Cores e sua Aplicabilidade em Ambientes de Creches Infantis.** Dissertação (Mestrado em Design). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2012.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

SILVANA COCHETTE CHONSO
Graduação em Letras Licenciatura Plena pela Universidade de Guarulhos - UNG (2006); Pós-graduada em Contação de Histórias pela Faculdade Paulista de Comunicação (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Vila Ernestina da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o brincar por meio de brinquedos não estruturados. Os brinquedos não estruturados permitem que a criança transforme a brincadeira inúmeras vezes com as suas ideias e imaginação. É uma oportunidade de criar e construir o que quiser. Brinquedos assim estimulam diferentes habilidades da criança, como a criatividade e a autonomia. Eles aumentam o potencial de ação dos pequenos, que são agentes principais no brincar. Brinquedos não estruturados permitem um brincar livre, sem regras ou instruções sistemáticas. São diferentes de muitos dos comprados na loja de brinquedos e com imenso apelo comercial, como eletrônicos, brinquedos da moda/ de personagens ou mesmo jogos de tabuleiro, que possuem uma lógica a ser seguida na hora de brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo não Estruturado; Autonomia; Imaginação; Socialização.

INTRODUÇÃO

O brincar é considerado importante para o desenvolvimento da criança por ser um recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem possibilitando o fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende.

Considerando a educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui-se como universo onde o brincar é composto pela representação, pela imitação e não aparece como imposição do adulto, mas como parte da vontade de crescer e se desenvolver. Nas diversas brincadeiras, a criança simboliza o seu contexto social utilizando-se de seu corpo e da linguagem.

Segundo Bassedas (2004), por meio do brincar, crianças e adultos exploram uma grande diversidade de experiências em variadas situações, com diferentes objetivos, conscientes ou não. O brincar envolve as capacidades físicas, intelectuais, emocionais, imaginativas, afetivas, criativas, imitativas, entre outras, que proporcionam um excelente momento de aprendizagem, também promovem possibilidades dos professores aprenderem sobre as crianças e suas necessidades.

Segundo Almeida (2003), o brincar é uma atividade imprescindível no desenvolvimento da criança, e a Educação Infantil segue um novo rumo embasado na importância do brincar e no ofere-

cimento de brinquedos e brincadeiras contextualizados às propostas pedagógicas, que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento em múltiplos aspectos.

Neste artigo trataremos do brincar, mas especialmente faremos menção aos brinquedos não estruturados, que desenvolvem a imaginação e a criatividade de nossas crianças, que hoje num mundo tecnológico, precisam que seu tempo seja organizado, com espaços para imaginar e criar.

O brinquedo não estruturado desafia a imaginação e assim os pequenos aprendem a construir por meio da exploração dos materiais disponíveis. Durante os momentos de brincadeiras, ao se depararem com os materiais as crianças necessitam de encorajamento e tempo para pensar, explorar, criar e desenvolver habilidades que darão sentido à brincadeira.

BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

Brinquedos não estruturados são materiais simples que permitem às crianças transformar objetos, oportunizando uma experiência nova e enriquecedora da brincadeira. Por não serem confeccionados com o intuito de serem brinquedos, os não estruturados são recursos flexíveis possíveis de serem encontrados no ambiente, e não possuem faixa etária específica ou prazo de validade.

Os brinquedos não estruturados permitem que um pedaço de madeira se transforme em uma casinha, um carrinho ou qualquer outro brinquedo.

Brinquedos não estruturados estimulam a inteligência das crianças e são importantíssimos para o desenvolvimento. Sejam eles potes, tampas, retalhos, caixas, latas, cones, canudos, folhas, entre outros. Estes objetos proporcionam um mundo de fantasia, imaginação e criatividade para crianças.

Materiais não estruturados são objetos que colocamos à disposição da criança para que elas inventem a sua própria brincadeira: palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolha, barbante. Tudo ganha um novo significado dependendo da interação da criança. Eles são um contraponto aos brinquedos prontos, que muitas vezes possibilitam um número limitado de brincadeiras.

O papel do adulto diante dos materiais não estruturados é ampliar as possibilidades. Mostrar como novas formas de usar esses materiais proporcionam novas descobertas.

AS POSSIBILIDADES DOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

Temos observado um aumento das reflexões acerca do brincar e sua importância para uma infância mais plena. Nesse sentido, a indústria dos brinquedos tem se preocupado em criar cada vez mais objetos que possam colaborar com o desenvolvimento das crianças.

Embora tenham boas intenções, sabemos que para construirmos um planeta mais consciente, precisamos repensar nossos hábitos de consumo, e isso se estende à criação dos nossos filhos.

Brinquedos com funções específicas podem ser muito atraentes, mas frequentemente são

descartados rapidamente pelas crianças, pois seu potencial criativo é limitado e as respostas previsíveis acabam ficando desinteressantes com o passar do tempo. É aí que entram os brinquedos não estruturados e suas infinitas possibilidades de criação.

Brinquedos não estruturados são materiais variados (blocos de madeira, elementos da natureza, cones, rolos, objetos de uso cotidiano, caixas, entre outros) que por meio das intervenções das crianças, podem se transformar numa infinidade de brincadeiras. São aqueles que permitem que a criança exercite sua imaginação e inteligência, favorecendo os estímulos cognitivos e potencializando a exploração e o surgimento de novas habilidades.

Esses materiais são excelentes para que as crianças comecem a pensar “Fora da Caixa”, e exercitem todos os seus recursos internos, a fim de ampliar suas percepções do mundo que as cerca e de si mesmas, proporcionando vivências significativas. Além disso, quando a brincadeira favorece a liberdade criativa, a autonomia da criança é colocada em evidência, proporcionando segurança e motivação.

Os materiais não estruturados possuem vários benefícios: eles são facilmente encontrados em casa, na natureza ou no supermercado mais próximo; possuem baixo custo em relação aos brinquedos convencionais; não limitam faixa etária, contemplando todas as idades; são muito versáteis e facilmente ganham novos significados; são ótimas ferramentas de conexão e interação entre as crianças e seus pais.

Quando uma criança brinca de forma livre com esses materiais, muitas possibilidades surgem, não existe certo e errado, não existem conceitos pré-determinados que os impeçam de criar. Dessa forma o cérebro faz novas conexões nervosas e o aprendizado vai sendo consolidado de forma prazerosa e inovadora. Pneus podem se transformarem em naves espaciais, rolos de papel higiênico em foguetes, escorredores de macarrão em chapéus, tecidos coloridos em castelos. Nesse universo tudo é permitido e, então, a mágica da brincadeira acontece. O faz de conta se torna real e a imaginação vira a grande protagonista deste espetáculo, assim como deve ser.

AS BRINCADEIRAS DE FAZ DE CONTA ALIADAS AOS BRINQUEDOS NÃO ESTRUTURADOS

O faz de conta é marcado por um diálogo que a criança estabelece com seus parceiros e mesmo com bonecos. Ele requer constante negociação de significados e de regras que regem uma situação conforme as crianças assumem papéis, o que faz com o que o desenrolar do enredo construído pelas interações das crianças seja sempre imprevisível. Com isso a brincadeira cria novidades.

Por meio do brincar de faz de conta, as crianças buscam superar contradições, motivadas pela possibilidade de lidar com o acaso, com a regra e a ficção, e pelo desejo de expressar uma visão própria do real, embora por ele marcada. Na linguagem criada no jogo simbólico, dentro de uma atmosfera, a criança recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, cria novos papéis para si e reorganiza cenas ambientais, criando espaço para fantasia.

Ao brincar de faz de conta, as crianças, ao mesmo tempo em que desenvolvem importantes

habilidades, elas trabalham alguns valores de sua comunidade, examinam aspectos da vida cotidiana, apreendem os matizes emocionais de diferentes personagens, são capturadas por representações sociais sobre determinados eventos.

O jogo de faz de conta desenvolve-se a partir das atitudes e desejos dos “jogadores” que usam certos objetos na definição de uma situação em que há determinadas regras.

Conforme têm maior experiência de criação de situações imaginadas, as crianças passam a ter maior controle sobre a história que vai sendo criada, podendo planejar, distribuir com maior facilidade os papéis que a compõem, construir cenários para neles brincar. Tais aquisições tornam a brincadeira não só mais complexa, mas muito mais prazerosa, pois ampliam o controle da criança sobre a produção do enredo e consolidam a dimensão da fantasia que ela está desenvolvendo.

Segundo os autores:

Vygotsky (1998) focaliza o contexto social em que a criança está inserida, valorizando-o, pois por meio da interação e da comunicação dentro de uma situação imaginária, ela incorpora elementos de seu contexto cultural.

> Sendo assim, as interações da criança com pessoas de seus ambientes desenvolvem- lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário. “A brincadeira fornece, pois ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real, nela aparece à ação na esfera imaginativa numa situação de faz – de - conta” (OLIVEIRA, 1994, p.44).

De acordo com Vygotsky (1998), o faz de conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, o seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. Para este autor, a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.

> “A criança imagina – se como mãe da boneca e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal”. (VYGOTSKY, 1998, p.124).

Kishimoto (2003) destaca a situação imaginária e as regras, como elementos importantes na brincadeira infantil, onde, nas situações imaginárias claras ou não, há regras implícitas e explícitas. Como exemplo, a criança ao imitar um motorista, segue suas regras implícitas, diferente do futebol, onde as regras são explícitas, variando conforme estratégias adotadas pelos jogadores.

Por meio da brincadeira, a criança desenvolve a atenção, a memória, a autonomia, a capacidade de resolver problemas, se socializa, desperta a curiosidade e a imaginação, de madeira prazerosa e com participante ativo no seu processo de aprendizagem.

Para Kishimoto (2003),

> “Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais”. (KISHIMOTO, 2003, p.43).

Materiais não estruturados: uma forma de criar e brincar com um recurso chamado imaginação!

As crianças nos dão bons sinais para programar uma intervenção adequada e que desperte nela o prazer pelas aprendizagens. Nos momentos de brincar, podemos observar seu comportamento, reações, interesses, dificuldades…

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DE ESPAÇO PARA BRINCAR

É importante que o educador organize o espaço e o tempo em que as atividades irão ser desenvolvidas, pois com isso o professor terá uma melhor observação do agir da criança e o temperamento de cada uma, poderá ser identificado com precisão.

Com essa organização a criança tem uma participação ativa permitindo assim a interação social.

Contudo a organização de todas as atividades, inclusive a alimentação, higiene, brincadeiras, jogos, passeios etc., é essencial para que as propostas pedagógicas possam ser alcançadas, e o aluno tenha o seu desenvolvimento aprimorado e satisfatório.

Atividades diversificadas de livre escolha: Essas atividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer, desde que o espaço permita.

Atividades opcionais: são aquelas que podemos propor de acordo por um fato de interesse ou acontecimento, sendo dentro ou fora do ambiente escolar.

Atividades coordenadas pelo adulto: São importantes para trabalhar a atenção, concentração e as propostas feitas em grupo.

Atividades Realizadas Coletivamente pelas Crianças.

Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados às crianças de 0 a 6 anos, promotores de cuidados básicos, autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social. Dependerá de como serão organizadas, efetuadas e da faixa etária da criança atendida e de sua realidade e necessidades. Para sua realização, é necessário enfatizar o tempo na hora da alimentação, na hora da higienização e na hora do sono, para que elas ocorram e se estruturem. Essas atividades poderão estruturar-se em eixos organizadores, temas de interesse e contextualizados, transcorridos na sala de aula ou mesmo em seu lar, comunidade, meio social em que está inserida a criança e sendo dialogados durante a construção, embasadas nas estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor de cada turma, com visão e elaboração diferenciadas. Denominados projetos focados no desenvolvimento das crianças. Ex.: Aos bebês, a função do professor é de observar, anotar, apropriando-se de materiais funcionais para organizar atividades cada vez mais complexas desenvolvidas em torno de um eixo temático. Com crianças de 3 a 6 anos, organizar atividades que aguce suas curiosidades concernentes aos seus imaginários e que sejam temas escolhidos pelas crianças por meio das brincadeiras que realizam. A partir disso, o professor poderá organizar estratégias com intuito de ampliar o cognitivo dos alunos, por meio dos brinquedos e objetos utilizados, nesse item os brinquedos não estruturados são de grande importância. Um cabo de vassoura pode virar um super herói, um lençol pode virar cabana, entre vários outros que podemos explorar. Vale ressaltar que o cotidiano das escolas infantis é insuflado e necessário de vínculos afetivos, também, nesse contexto de educação, o professor deverá compreender e interpretar a visão do mundo feita pela criança, sendo seu facilitador e mediador nesse processo. Por meio dos variados espaços, dentro ou fora da instituição escolar, o professor planejará atividades prazerosas e desafiadoras,

inventivas e estruturadas, onde a criança poderá experienciar-se em seu aspecto psicomotor, emocional, afetivo e na construção de suas diferentes linguagens.

Os autores são unânimes em afirmar que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social.

Esse espaço físico é fundamental para o desenvolvimento na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e sociais. Os espaços educativos não podem ser todos iguais, levando em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso, luzes, cores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida.

Os móveis devem ser adequados às necessidades das pessoas que deles fazem uso, não existe a necessidade de fazer um mundo miniaturizado. Nos sons e palavras é importante criar um ambiente sonoro com sons fortes e fracos.

Podemos aproveitar o espaço do refeitório para trabalharmos o gosto, o cheiro, o contato com alimentos variados.

É importante o contato com a família, para conhecer e preservar, e também transformar certos hábitos da vida familiar. A criança precisa de um referencial para identificar seu próprio espaço.

O gramado, o pátio e parques podem ser utilizados para piqueniques ou até mesmo para desenvolver algumas atividades com pintura, recorte, tomar banho do sol e etc.

A utilização de caixa de areia nessa faixa de idade é muito proveitosa na educação infantil, explorando sensações e criatividade, sempre disponibilizando objetos para fazer bolos, construção e forminhas com formatos atrativos, de preferência os não estruturados.

Caminhos sinalizados para toquinhas, bicicletas, carrinhos de bebês e carrinhos de mão irão proporcionar atividades de movimento diferenciadas e educativas.

As brincadeiras que sugerem imitações podem ser organizadas com casinha de bonecas, cestos de roupas e fantasias e espelhos.

Para os espaços internos devemos ter outro olhar e planejamento. Para um bom aproveitamento desse espaço é bom trabalhar em cima do número de crianças, a faixa etária e as características do grupo, entendendo que a sala não é propriedade do educador, portanto deverá ser pensada e organizada em parceria com os alunos e profissionais que atuam nesse espaço.

No chão podemos disponibilizar tatames ou tapetes, no teto móbile, nas paredes podemos colocar cartazes informativos e espelhos sempre na altura das crianças.

Por meio do uso adequado desse espaço podemos: Promover o desenvolvimento pessoal da criança, desenvolvimento da competência (saber fazer com autonomia), construção de diferentes aprendizagens e promover oportunidades para o contato social e a privacidade.

Segue a sugestão de alguns cantos para serem construídos e utilizados de acordo com a faixa etária das crianças:

Cantos fixos:

Casa de bonecas e casinha, com geladeira, cama, mesa, entre outros que podem ser confeccionados com sucata. Canto da fantasia, com chapéus, sapatos, roupas e etc.

Canto da biblioteca, livros, revistas e jornais.

Canto dos jogos, com peças de encaixe, bloquinhos de madeiras e etc.

Cantos alternativos:

Canto da música, com instrumentos comprados ou confeccionados pelas crianças, rádios, etc.

Canto do cabeleireiro, com espelhos, pentes e embalagens de xampu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, especialmente com as crianças bem pequenas, o educador deve preparar ambientes ao mesmo tempo facilitadores e desafiadores. Os materiais não estruturados são ótimas ferramentas para enriquecer os espaços com segurança, de forma que o professor não precise intervir, tirando o foco da criança de suas investigações. Esse tipo de material oferece diferentes usos para um mesmo item, com possibilidades infinitas de pesquisa dos sons, movimentos, gestos, texturas e cores. Para garantir a segurança das crianças, os materiais devem passar periodicamente por uma vistoria atenta do adulto a fim de identificar a boa condição para o uso e manter uma rotina de higienização.

É possível trabalhar com vários tipos de materiais e, mesmo com a diversidade de possibilidades, as crianças devem reencontrar várias vezes os mesmos conjuntos a fim de aprofundarem no conhecimento das suas características e nas investigações e possibilidades de uso desses recursos. O espaço deve sempre ser convidativo, considerando a estética e como os materiais podem ser oferecidos separados por cor, forma, possibilidade de encaixar, de organizar, de colecionar, por exemplo. Quanto mais atraente o ambiente, mais desperta a atenção e o interesse.

Por meio das brincadeiras e criações, as crianças bem pequenas passam a representar momentos vividos no cotidiano.

Quando a criança brinca, protagoniza o espaço, interage com os objetos e vivencia momentos de prazer, tem as aprendizagens como algo significativo. Materiais não estruturados são materiais potentes para crianças potentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 2003.

BASSEDAS, Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil.** v.1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, e a educação.** 4. ed. São Paulo: Cortez,2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. L. S. Vygotsky: **Algumas ideias sobre desenvolvimento e Jogo Infantil.** Série Ideias n.2. São Paulo: FDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A DANÇA E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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 importância de trabalhar a música e a dança na infância. O objetivo é estudar o desenvolvimento das crianças em termos de suas habilidades motoras, contribuindo assim para o seu desenvolvimento global. Este trabalho enfoca aspectos específicos da dança e da música na educação infantil como formas de expressão fundamentais para o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças, pois a dança necessariamente controla e coordena seus movimentos corporais relacionados à mente, promove a autoestima, proporcionando trabalho de conscientização corporal e criatividade. Enfatiza a importância da música como ferramenta interativa na educação infantil, e como fator importante na formação da criança como um todo, pois é uma poderosa ferramenta didática na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Música; Interação.

INTRODUÇÃO

Encontramos em vários documentos oficiais o incentivo e a importância do trabalho com música e dança. A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento normativo que marca a História da Educação Nacional, pois há anos a comunidade escolar esperava pelo documento que unifica os conteúdos referentes ao ensino fundamental em todo o país.

De acordo com a BNCC (2017), as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais e mediadas pelas diferentes linguagens: verbal (oral, visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual e sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, há os processos de interação, constituindo os sujeitos sociais.

Na Base Nacional Comum Curricular (2017), cada uma das linguagens – Música, Artes Visuais, Dança e Teatro – constitui uma unidade temática que é articulada às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, há também a unidade temática Artes integradas, que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Sob um ponto de vista mais específico da nossa área de atuação, a dança, o seu ensino em creches e pré-escolas visa proporcionar o desenvolvimento físico, social e emocional, além de promover os valores artístico-culturais.

Segundo Santos, Lucarevski e Silva (2005),devido aos métodos e processos livres utilizados por estas disciplinas, as crianças têm a possibilidade de aprender, pelas experiências do próprio corpo, a agirem livremente no espaço em que vivem interagirem com as pessoas que as cercam, além de expressarem sentimentos e pensamentos através de formas diferentes de comunicação corporal.

As experiências corporais são diretamente exploradas e desenvolvidas na dança, que ainda podem integrar as habilidades criativas e intelectuais dos alunos, proporcionando-lhes o uso da imaginação e do corpo para dar sentido às experiências sensório-motoras. Diante disso, a dança na educação infantil deve permitir que as crianças compreendam suas ações particulares e coletivas por meio da linguagem corporal, visto que a exteriorização dos sentimentos humanos também se dá pelo movimento.

Para Silveira, Levandoski, Cardoso (2008), o trabalho corporal em dança não deve priorizar uma técnica padronizada por limitar os movimentos das crianças.

Assim como as outras artes, a dança também possui conteúdos teórico-práticos específicos. Uma maneira de alcançar bons resultados na construção destes conhecimentos e no desenvolvimento social, corporal, afetivo e cognitivo da criança é através da adoção do lúdico como recurso pedagógico, devido ao seu caráter dinâmico, criativo e atraente. Segundo Beatriz Kulisz (2006), a “educação lúdica”, além de proporcionar a formação da identidade e da personalidade da criança, favorece a percepção crítica e o equilíbrio emocional, promovendo a interação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ e estimulando a inteligência.

AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A dança e a música fornecem elementos importantes na educação que são benéficos para o desenvolvimento humano. A aprendizagem da dança educativa integra o conhecimento intelectual dos alunos com as habilidades físicas e criativas.

Há o enfoque da formação do bailarino profissional e também o de valorização do aluno que escolhe o aprendizado da dança como uma complementação de sua formação pessoal.

A dança é vista como uma experiência vivida e como uma experiência de dança entre crianças e adolescentes, em relação a si mesmos, aos outros e ao seu ambiente. A dança escolar há muito está associada a dois estereótipos: coreografia (realizada principalmente por meninas) e dança folclórica. Vários tipos de dança estão presentes no cotidiano de diferentes sociedades. A dança é uma manifestação cultural e social. Tanto na escola quanto na vida, a dança deve ser uma atividade para ambos os sexos, pois visa à promoção de vivências corporais e experimentação com o ritmo.

O ato de dançar também é muito bem visto na Educação infantil, para colaborar no desenvolvimento psicomotor, pois engloba as expressões físicas, motoras, afetivas e cognitivas das crianças. Dançando, os pequenos experimentam novas descobertas, ações e gestos, combinando-os, revendo-os, aprimorando-os sem medo de errar. Por outro lado, juntos eles vivenciam as primeiras experiências socializadoras.

Durante muito tempo, as instituições de ensino não valorizaram a dança, mantendo-a nas apresentações comemorativas e no entretenimento nos primeiros anos. A dança está muito distante da prática docente ao longo da vida escolar por preconceito ou ignorância, mas as escolas ainda podem ver a dança como um jogo que envolve as crianças e seus diferentes intelectos. A dança diverte, relaxa e convive e estimula a cognição, a manipulação mental através de exercícios simbólicos, numéricos e imaginativos.

O educador infantil deve priorizar os jogos musicais, das rodas cantadas, da exploração e produção de ritmos, pois é através dessa prática pedagógica que as crianças desenvolvem noções de música, adquirem melhor vocabulário e mais aptidão pela matemática.

As crianças cantam coletivamente, compartilhando sua energia, suas expressões, sua espontaneidade e sua alegria. Juntos, o ato de cantar e vocalizar com um instrumento potencializa a integração do ritmo com as habilidades psicomotoras individuais e promove a sociabilidade.

Toda a ação musical (seja cantar, bater palmas com ritmo ou produzir sons por meio de instrumentos improvisados e sucatas) ajuda no desenvolvimento infantil. O manuseio de objetos sonoros é de extrema importância. O professor deve planejar suas aulas integrando o trabalho com objetos que despertem a percepção sonora. Não se pode desconsiderar que a criança recebe informações válidas a respeito dos objetos e acontecimentos, na medida em que age sobre estes, tocando-os, olhando-os, ouvindo-os e pensando-os a seu respeito; esquece-se que ela assimila essas ações e nesse processo desenvolve o conhecimento.

De acordo Haetinger (1998), professor de ludicidade e psicomotricidade na escola infantil pode trabalhar com quatro tipos de dança:

A dança criativa está em várias circunstâncias da realidade escolar. As próprias crianças, em suas brincadeiras no pátio da escola, inventam “coreografias” e dançam as músicas da moda ao seu jeito. Naquele instante, elas estão dançando livremente e explorando sua criatividade. A dança criativa é uma dança não coreográfica, realizada a partir de estímulos sonoros (músicas ou ruídos). Ao praticá-la, a criança cria movimentos livremente e a partir da aprovação de um mediador.

Dessa maneira, a dança criativa parte de uma brincadeira infantil e se manifesta quando a criança usa seu próprio corpo para brincar e se movimentar ao ritmo de uma música ou som.

Nos ambientes de Educação Infantil, o educador pode trabalhar a dança criativa provocando reações e interpretações por parte das crianças. Por meio de brincadeiras que envolvem situações e sons específicos, o professor estimula a criança a dançar e usar sua imaginação. Assim, esta prática representa um meio para a criança manifestar e explorar suas habilidades motoras, sua efetividade e sua cognição.

A dança figurativa surge no universo infantil a partir dos dois anos de vida. São aquelas que integram ritmos e imagens às habilidades motoras. A criança pratica este tipo de dança ao usar o corpo para expressar imagens e ações indicadas na letra de uma música. Como exemplo de dança figurativa temos o momento em que a criança escova os dentes com estímulos musicais. Na Educação Infantil, a dança figurativa é muito importante não somente para promover a relação do corpo

com o ritmo, mas também para trabalhar a imaginação, as associações mentais, a coordenação, o controle corporal, a lateralidade, a dicção e a vocalização.

Portanto, cabe ao educador ter o devido cuidado para não transformar a dança figurativa em uma pratica regrada e com movimentos predefinidos. É preciso deixar a criança criar seus próprios movimentos e expressar livremente, as associações feitas a partir das imagens sugeridas pela música.

Dentro do universo infantil toda dança infantil deve desconsiderar os estereótipos e ser tratado com alegria, descontração e sem a rigidez que inibe, exclui, desestimula e desagrega as crianças.

A dança folclórica presente em nosso país oferece a todos educadores enormes possibilidades de trabalhar os aspectos culturais e regionais na escola. Na Educação Infantil sugere-se a iniciação na dança folclórica. Fala-se “iniciação” porque as crianças pequenas ainda não conseguem assimilar coreografias complexas e regradas. Para tanto, na infância, as danças folclóricas sempre devem ter um caráter lúdico e motivador, assim como devem ser coreografias bem simples que permitam uma expressão mais autêntica da criança e o entendimento dos aspectos culturais envolvidos em sua dança. O educador não deve transformar a dança folclórica escolar em uma apresentação formal, em que os alunos não podem cometer erros. Só a alegria, a descontração e a espontaneidade fazem a criança ter prazer em dançar.

As rodas cantadas são caracterizadas pela expressão de movimentos coletivos musicais, sendo o grande grupo mais importante que a manifestação individual. Além de promoverem as relações entre movimentos, ritmos e imagens, as rodas cantadas favorecem a coordenação, a observação, a lateralidade, e equilíbrio, a dicção, e fluência verbal e a vocalização. As rodas cantadas são de extrema importância no desenvolvimento infantil, pois elas são uma das primeiras manifestações do espírito associativo das crianças. É também um dos melhores meios na sua educação musical, é um ótimo veículo de transmissão das tradições de gerações.

As atividades musicais são sempre bem vindas em sala de aula. Portanto alguns educadores ficam em dúvidas sobre o tipo de música a ser utilizada nas brincadeiras infantis. Precisa-se usar variados tipos de músicas, veiculadas na mídia, quanto mais completa e abrangente for à cultura geral e musical de um educador, maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática de sala de aula, pois a música e cultura são elos importantes para a formação global da criança.

COMO LEVAR A MÚSICA PARA AS AULAS?

Rappaport (1981) acredita que as crianças vão desenvolvendo e construindo sua inteligência de acordo com o período que ela vai crescendo e atingindo certa faixa etária, sendo assim, o autor divide os períodos do desenvolvimento humano em: período sensório-motor, período pré-operatório, período das operações concretas e período das operações formais.

Segundo Guiselini (1987), a criança encontra no movimento o primeiro facilitador para seu desenvolvimento global, ou seja, é através da expressão corporal que a criança aprende.

Gallahue e Ozmun (2005), dizem que o desenvolvimento motor nada mais é que alterações

progressivas do comportamento motor, no decorrer da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa (fatores físicos e mecânicos), a biologia do indivíduo (hereditariedade) e as condições do ambiente (experiência e conhecimento); imaturas; estruturar experiências motoras.

Nas escolas de educação infantil, o trabalho com as linguagens artísticas deve ser algo descontraído e prazeroso, não é a busca da perfeição, nem a criação e execução de dança sensacional, mas o impacto benéfico da atividade criativa da dança nos alunos. Portanto, as questões relativas à apresentação da dança nas escolas devem ser tratadas com muito cuidado, e as ideias e procedimentos estabelecidos devem ser seguidos, que devem ser analisados detalhadamente.

Segundo Laban (2012), a dança deve ser trabalhada na escola com atividades de caráter lúdico que colaborem com todo o desenvolvimento das crianças, trabalhando assim com a coordenação, criatividade, equilíbrio, lateralidade, interação, socialização, expressividade e o conhecimento da dança em si também.

> A dança, na abordagem de improvisação, tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento da criatividade, na qual e pela qual o indivíduo dá vazão ao seu potencial de criação de movimentos novos ou adaptados, para demonstrar a si mesmo ou às outras pessoas a sua mensagem/obra. (SOARES, 1998, p. 33)

Por meio da dança a criança pode aprimorar o seu desenvolvimento apenas com movimentos e expressões espontâneas, que a própria dança lhes proporciona essa total liberdade de movimentos.

Segundo Barreto (2004) e a BNCC (2017) a dança na escola é muito mais que uma simples forma de ensinar a dança coreografada, mas sim, um meio de se trabalhar com as expressões corporais através dos movimentos. A dança permite um desenvolvimento integrado do aluno, em que, o mesmo que venha desde cedo aprendendo esta prática, aperfeiçoando assim, sua expressão corporal.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DEVE CONTEMPLAR AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Segundo as autoras Strazzacappa (2001), Barreto (2004) e Marques (2012), os professores não estão muito preparados para trabalhar com a dança nas escolas, então cabe a eles juntamente com a escola encontrarem uma saída para tal prática.

A discussão sobre a formação do profissional que atuará com dança na escola se intensificou nas últimas décadas devido à aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96), que estabeleceu que a formação de professores aconteceria nas universidades, faculdades e centros de ensino superior, tanto nas licenciaturas como em cursos normais superiores. Mais recentemente, a Lei nº 13.278/2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, refere-se ao ensino da arte e inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular da educação básica. Além disso, estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes, incluída a necessária e adequada formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica. Essas mudanças nos apresentam uma crescente demanda na área e uma necessidade de ampliar em quantidade o número de profissionais na área. Essa é uma ação que requer tempo,

orçamento e políticas públicas adequadas. É um processo gradativo e dependente de formações específicas que preparem o professor para o domínio da linguagem da dança, bem como a articulação desses saberes em práticas educativas de acordo com cada contexto de trabalho.

Sgarbi (2009) aponta que:

> "A formação continuada pode proporcionar um levantamento das necessidades dos professores, problematizando-as com uma postura crítica sobre seu próprio trabalho". (SGARBI, 2009, p. 27).

Gonçalves (2006) afirma que a expressão corporal é uma fonte de aprendizado e é também o meio de comunicação das crianças principalmente as mais novas, então, se a expressão corporal é um meio pelo qual as crianças aprendem e a dança aqui citada durante todo artigo esta se referindo mais precisamente a expressão corporal.

Compreendemos que a dança como uma ferramenta pedagógica na Educação Infantil será uma grande aliada ao ensino dos professores e ao aprendizado das crianças. Percebemos que a dança trará grandes benefícios para as crianças contribuindo assim não apenas no seu desenvolvimento motor, mas também no desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psíquico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com Artes fornece uma grande contribuição para formação acadêmica e pessoal, pois a arte facilita o engajamento das pessoas com sua própria cultura e com outras culturas.

Na Educação Infantil, a criança poderá se expressar por meio do desenho, da pintura, da colagem, da modelagem, da música, do teatro, da dança e da leitura. E para estimular a sua livre expressão, é necessário que os professores apresentem um trabalho pedagógico que valorize o lúdico, a espontaneidade, como também e criar oportunidade para se expressarem por intermédio das atividades.

É muito importante que o professor compreenda as características de cada fase da criança na educação infantil, promovendo atividades organizadas, que possibilitem às crianças o avanço na percepção sobre o conhecimento de mundo.

Os alunos devem aprender a analisar, interpretar, avaliar e criar com base na experiência crítica reflexiva e direcionar a reflexão sobre as relações existentes entre os tipos de imagem e na ampliação de seus significados. As atividades de artes devem estimular a liberdade, imaginação e criatividade nas atividades artísticas pessoais ou em grupo, com aspectos lúdicos e prazerosos durante a atividade, respeitando e valorizando a própria produção e a dos colegas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. **Dança. Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 3° Ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GONÇALVES, N. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Curitiba: Ibpex, 2006.

GUISELINI, M. A. **Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar.** 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus Editorial, 1978.

_____.**Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

RAPPAPORT, R. C. **Psicologia do Desenvolvimento.** Vol. 1 São Paulo:E.P.U., 1981.

SANTOS, J; LUCAREVSKI, J. SILVA, R. M. **Dança na Escola – Benefícios e Contribuições na Fase Pré-Escolar.** Centro Universitário Filadélfia – UniFil (Brasil). 2005.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil. 2009.** Dissertação (Mestrado em Arte-educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SILVEIRA, R. A.; LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. **A dança infantil enquanto expressão**. Revista Digital, Buenos Aires, Ano 13, N° 121, jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 28 ago. 2022.

SOARES, Andresa. **Improvisação e Dança: conteúdos para a dança na educação física.** Santa Catarina: UFSC, 1998

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: dança na escola.** São Paulo: Cadernos Cedes, ano XXI, n.53, p. 69-83, abril/2001. Disponível em: . Acesso em: 11 de ago. de 2022.

A ARTE COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

SÍLVIA MARIA CAIADO
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uniararas (2011); Especialista em Arterapia pela Faculdade Associadas Brasil (2013); Professora de Educação Infantil CEI Rio Pequeno II.

RESUMO

Com a finalidade de evidenciar referenciais que ampliassem o conhecimento dos professores a respeito do ensino das artes com relação às habilidades artísticas por meio de práticas pedagógicas diversas, este artigo busca considerar a atuação e contribuição da arte dentro do âmbito escolar. Assim, pretende-se mostrar que a educação por meio da arte é, na verdade, um consenso educativo e cultural que busca a construção de um ser humano completo, valorizado nos aspectos intelectuais, morais e estéticos. Esta pesquisa também tem por objetivo: pesquisar o papel que a arte desempenha na educação de crianças em idade escolar; averiguar se a arte pode contribuir para um aprendizado menos regulado na transmissão de informações, visando a expressão e a autonomia do aluno, nos diversos níveis de ensino. Em relação à metodologia de pesquisa, o estudo consiste em uma investigação bibliográfica qualitativa que tende refletir sobre o papel da arte na educação a partir de referenciais teóricos conceituados na temática abordada. O resultado desse estudo é pontuar as contribuições e possibilidades que o trabalho com artes disponibiliza uma vez que tal disciplina constitui subsídios que despertam e expressam sentimentos, sentidos, imaginação e criação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Desenvolvimento; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Sendo a arte uma forma do ser humano expressar seus sentimentos, emoções, desenvolver sua criatividade e imaginação, será proporcionado nesta pesquisa uma reflexão sobre a importância do ensino de Artes na Educação.

Com base em referenciais bibliográficos, buscou-se observar sob quais formas o ensino de Artes vem sendo oferecido em todos os níveis da educação básica, tendo como parâmetros a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Federal n.9.394/96 – ANEXO I) e frente às recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O trabalho de pesquisa aqui apresentado está dividido em capítulos que se subdividem em: Breve cronologia da Arte na Educação brasileira; Áreas de atuação do ensino de Artes;

A Arte no desenvolvimento infantil; Prática pedagógica a partir do ensino de Artes. Como

problemática temos as limitações na utilização da Arte como intervenção pedagógica, bem como a má compreensão profissional e a desvalorização de tal disciplina.

Como estratégia de pesquisa, optou-se pela revisão literária, análise documental e análise de conteúdo, sendo um estudo histórico e também comparativo. As fontes foram diversas e tiveram um tratamento bibliográfico onde pressupostos teóricos de diversos autores nortearam a pesquisa.

Salientamos que o presente estudo pretende contribuir para a formação do profissional de educação, auxiliando-o na sua atuação junto às crianças. Espera-se que os temas aqui abordados possam possibilitar ponderações e atitudes que se manifestem como melhoria da qualidade do ensino.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO DA HISTÓRIA DA ARTE

Sabemos que a Arte para o ser humano é de fundamental importância, pois sempre foi utilizada como maneira de se expressar, fato este facilmente comprovado se analisarmos os registros dos homens da caverna, no período pré- histórico.

Tendo sido este o período mais fascinante da história da arte, foi constatado através de pesquisas de antropólogos, historiadores e dos estudos da ciência arqueológica que o desenho surgiu a partir da era pré-histórica, iniciada com o período “Paleolítico – Idade da Pedra Lascada”; nesse período o artista desenhava um animal da maneira como ele o via, normalmente nas paredes das cavernas em que habitavam, representando o animal capturado e abatido; hoje essa representação é justificada como um ritual, uma espécie de magia para que o caçador-artista obtivesse êxito na sua caça, acreditando ele que ao desenhá-lo conseguiria, com isso dominá-lo.

No período da Pré-História (8000 a.C.) surge a agricultura e a fixação resultante do cultivo da terra e da domesticação de animais para o trabalho, gerando o sedentarismo (moradia fixa em aldeias) ,todas essas mudanças refletiram fortemente na arte. Houve uma mudança nas representações que deixaram de fixar no modelo do animal caçado para a vida coletiva.

O período Neolítico (10.000 a 5.000 a. C.) pontua o surgimento de instrumentos confeccionados com pedras polidas, a utilização da enxada no cultivo dos campos, do tear na confecção de tecidos, artesanato em cerâmica, com a construção de pedra revelaram-se os primeiros arquitetos do mundo.

Esta época também foi marcada pela ascensão da arte, já que, como vimos iniciou-se a fabricação de instrumentos metálicos. Denomina-se Idade dos Metais o período marcado pelo início da fabricação de instrumentos metálicos. O ser humano começava a dominar, ainda que de maneira rudimentar, a técnica da fundição.

O que marcou positivamente a Idade antiga foi a Arte egípcia, devido a constatação de que a civilização que se desenvolveu no Egito era bastante complexa na sua organização social, bem como rica nas realizações culturais.

A religião interferiu em todo segmento da vida egípcia, e como não poderia deixar também

interferiu na produção artística desse povo, uma vez que a cultura egípcia era impregnada de religiosidade e a versão oficial da história egípcia era de caráter religioso.

Em períodos mais recentes, até a própria economia se organizava à volta dos templos - o que não significa, necessariamente, que se tivesse tornado mais religiosa, já que os templos não eram, possivelmente, muito diferentes de outros senhorios.

A arte do Antigo Egito esteve fundamentalmente ao serviço da religião e da realeza. Esta arte obedeceu a cânones precisos ao longo dos seus três mil anos de existência, sendo desvalorizada a inovação.

A pintura exercia uma grande influência nas atitudes religiosas; também na hierarquia a pintura se fazia marcante ao representar as classes sociais através da ordem de grandeza, além do tamanho a cor também tinha a sua influência.

O desenho era utilizado como forma de separar as classes sociais e religiosas; também, dessa forma, o sexo era retratado com as cores. Apesar de a cor influir na condição social, era no meio religioso que ela ganhou forças nas suas representações. Com referência a condição social, o tamanho das gravuras demonstrava poder, força e majestade.

A escrita, por sua vez tinha uma apresentação artística pelo fato de não existir letras ou símbolos gráficos, e sim desenhos que representavam o texto, como exemplo temos o “Livro dos Mortos”, um rolo de papiro com rituais funerários que era posto no sarcófago do faraó morto, era ilustrado com desenhos em cores muito fortes, que acompanham o texto com singular eficácia.

A respeito da história da arte, GOMBRICH (1985) cita que desconhecemos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem.

Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte.

Ele deixa claro, o que outros autores já afirmaram que a arte é parte de cada ser humano, e este já traz consigo desde o nascimento a arte que poderá ser desenvolvida, ou não, contudo todo povo desenvolve a sua arte que é característica própria dele.

O autor também se refere aos primeiros desenhos de animais feitos por homens pré-históricos nas suas cavernas, o que hoje se conclui que esta arte era uma espécie de ritual, onde o animal através do desenho seria dominado quando do momento da caça, contudo, ele acrescenta que ainda trazemos esse sentimento ao escrever.

Podemos perceber que desde a pré-história o desenho caminha junto com o homem, o acompanhando na expressão estética e como forma de comunicação; contudo nesse período o desenho era visto mais próximo da religião do que da comunicação.

Só na antiguidade é que o desenho, lentamente, foi distanciando-se da religião, com isso ele passou a ter autonomia, o que não tinha até o renascimento, nesta época o desenho não era visto como uma forma de conhecimento.

No século XV com a difusão do papel o desenho passou a ter reconhecimento, sendo fundamental para se chegar à obra final; passando a ser uma forma de conhecimento reconhecida por diversos artistas.

De acordo com BARBOSA (2002) o século XIX, especialmente a década de 70, foi o período da história da Educação Brasileira em que a preocupação com o ensino da Arte (concebida como desenho) se apresenta como mais extensa e mais profunda.

Um dos pressupostos difundidos na época, a ideia de identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos resumos de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971. A autora permanece despontando a luta para afirmar a Educação Artística como uma disciplina com autonomia merecida, visto que, nos anos 70 o Ensino de Educação Artística era englobado ao ensino de Desenho Geométrico.

Segundo FERRAZ e FUSARI (1999, p.15) é preciso questionar a importância que é dada a arte, bem como o seu espaço na educação; essencialmente, é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização.

O fundamental, portanto, é 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.

As autoras reafirmam o valor da arte para a humanidade desde o seu aparecimento, atribuindo a ela, também, o fator do seu desenvolvimento já que devido a ela o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo participação ativa nesse percurso.

Para elas, a arte também é um meio de entendimento do homem para consigo próprio, para com o outro e para com o meio em que vive, uma vez que desde o nosso nascimento já somos apresentados a várias manifestações de arte através do histórico sociocultural do nosso mundo.

A LEGISLAÇÃO QUE REGE O ENSINO DE ARTES

A arte na educação tem um papel fundamental, envolvendo os aspectos cognitivos, sensíveis e culturais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 veio garantir este espaço também à educação infantil, bem como o da arte neste contexto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade da arte na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Como auxilio aos professores e, tendo em vista o cumprimento das determinações da nova LDB, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

Mesmo no século XXI, após várias críticas ao ensino de arte e com diversas propostas reno-

vadoras, a educação brasileira, em geral, ainda segue o modelo da tendência tradicionalista.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI)- 1998, as Artes Visuais na educação infantil ao longo da história, eram entendidas como mero passa tempo, não tinha importância, as artes visuais envolvem: desenho, pintura, colagem, gravura, escultura, fotografia, desenho no computador, vídeo, cinema, televisão e outros.

Ainda, de acordo com os RCNEI, (1998) as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios.

Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem.

Uma das principais atribuições da arte na educação é que ela possibilita que a criança amplie seu conhecimento, suas habilidades e a descoberta de suas potencialidades. Através da arte a criança expressa seus sentimentos, medos e frustrações.

Ao pintar uma tela, uma folha ou até mesmo uma parede de azulejo, ela está ampliando sua relação com o mundo de forma espontânea. Dessa maneira a criança se apropria de diversas linguagens adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala e sons e outras expressões.

A ARTE VINCULADA À EDUCAÇÃO

O principal objetivo da arte na educação é formar o ser criativo e reflexivo que possa relacionar-se como pessoa. A arte permeia nossas vidas, nos encoraja a dialogar com o mundo, nos permite refletir sobre nós mesmos, ensina a criança a valorizar o trabalho do outro respeitando assim a diversidade cultural.

Ao longo dos anos, muito se tem falado e escrito sobre a necessidade da inclusão da arte na escola de forma mais efetiva. Desde 1971, a partir da Lei 5692, a disciplina de Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares.

Mas de acordo com DUARTE (1991) a Educação Artística deve ter a mesma importância que as outras disciplinas dos currículos escolares, e, isso deve ser entendido pelos professores.

Aceitar que o fazer artístico e a fruição estética contribui para o desenvolvimento de crianças e de jovens é ter a certeza da capacidade que eles têm de ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes.

Esta postura deve estar internalizada nos educadores, a fim de que a prática pedagógica tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o seu repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experimentar de cada um. Dessa forma, estimulam-se os educandos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar, cantar, escrever, pois se trata de uma vivência, e não de uma competição.

DUARTE (1997, p. 68) adverte que as disciplinas de física, matemática dentre outras tiveram ao longo do processo de ensino formal muito mais importância do que o ensino da arte.

A arte entendida como o saber sensível e estético, é vista por ele como sendo a mesma desconsiderada pela modernidade em detrimento do conhecimento intelectual, chegando até mesmo a ser considerado um obstáculo para chegar-se a verdade.

Já na área industrial ela, meramente é vista como fonte para apurar lucro; deixando de lado a sua intencionalidade por parte do seu idealizador, a de desenvolver a sensibilidade dos consumidores.

De acordo com IAVELBERG (2003) a Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a pesquisa a respeito da arte na educação evidencia que a mesma tem grande importância para o desenvolvimento da criança, pois é através das artes podemos ler e escrever o mundo uma vez que não é possível ler e escrever sem primeiro fazer uma conexão com o nosso interior e com o mundo ao nosso redor.

Consideramos que a imposição de aplicar desenhos prontos para a criança faz com que ela não estimule o seu raciocínio e com isso deixa de exercitar o seu pensamento; fator que está diretamente relacionado ao desenvolvimento da sua personalidade, o que a torna independente e incapaz de fazer suas próprias construções.

Através de pesquisas bibliográficas percebe-se que por meio da arte adquirimos novas habilidades, fazemos novas descobertas, expressamos nossas frustrações e angústias, adquirimos autoconfiança, aprendemos a valorizar o nosso potencial e trocamos experiências.

A educação através da arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético, à medida que adquirimos gosto pela arte nos tornamos seres mais críticos e reflexivos. Nesse sentido as artes visuais na educação básica são importantes para que as crianças vivenciem suas experiências e desenvolvam o conhecimento em diferentes produções artísticas, pois o contato com a arte possibilita novos saberes.

Finalizamos destacando que as produções infantis devem ser valorizadas e não comparadas, porque cada criança estabelece um contato com a arte nas mais variadas formas. Portanto para conseguir que uma sociedade valorize as produções artísticas em geral será necessário termos um

novo olhar para com a educação infantil.

O papel do educador é inovar e compreender que as atividades desenvolvidas nas aulas de arte não devem ser vistas como um passatempo sem significação para a criança.

Considera-se fundamental que o professor compreenda como se dá o processo de criação nas crianças e suas fases de desenvolvimento criador, para que possa propiciar a oportunidade à criança de crescer por meio de suas experiências artística.

Diante desta perspectiva, a arte na Educação apresenta- se como uma linguagem que tem estrutura e características próprias que possibilita à criança, no processo de criação, reformular suas ideias e construir novos conhecimentos em situações onde a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados. Aprender a apreciar e valorizar as produções infantis é de fundamental importância para aprimorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1990.

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

BESSA, Marylda. **Artes plásticas entre as crianças**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1972.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries):** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino aprendizagem da arte na escola.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLETO, Daniela Cristina; **A importância da arte para a formação da criança**; Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte.** Cortez Editora,1999.

FERREIRA, Aurora. **A criança e arte: o dia - dia na sala de aula** /Aurora Ferreira. 3.ed.-Rio de Janeiro:Wak Ed.,2008.

FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**, Zahar Editores, 1985.

GOULART, Julmara; **Trabalhando a arte como conhecimento na Educação infantil**; Revista de Iniciação Científica, Vol. 4, No 1 (2006).

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO

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 tem como finalidade oferecer sua a contribuição para a modificar da realidade do aprendizado dos alunos no Ensino Fundamental sobre o meio ambiente, reciclagem e sustentabilidade, por meio da ideia de reaproveitamento, busca-se conhecer as mudanças no ensino, observando qual sua importância para o desenvolvimento das crianças. Após a análise de como se ensina ciência, educação ambiental e de que maneira se coordena a interdisciplinaridade de forma que seja possível, observar por meio da espontaneidade e simplicidade existente nas crianças, a possibilidade de transformar o conceito de ambiente transformando a sua Cultura levando-as a se envolverem de tal forma que realmente facilite a aprendizagem e aquisição de vários conhecimentos e preservar o ambiente. O objetivo geral deste consiste em compreender sua terminologia, despertando noções da importância da arte, além de desenvolver a criatividade, imaginação, e observação como forma de mobilização dos sentidos e capacidades essenciais para o desenvolvimento humano, contribuindo com as demais disciplinas. Objetiva-se ainda, incentivar o ensino da educação ambiental por meio da interdisciplinaridade possibilitando um maior entendimento de conceitos inerentes à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente; Desenvolvimento; Criança; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Após observar que os recursos naturais existentes na Terra são cada vez mais escassos, e tendo em vista que a população não percebe este problema, aumentando frequentemente a quantidade de lixo produzida diariamente, busca-se por meio deste artigo estudar formas de transformar o que parecia inútil (lixo) em resíduos que podem ser reutilizáveis de forma educativa, reduzindo e reciclando de forma produtiva e rentável, busca-se assim enfatizar a Aplicação do Conceito de reaproveitar, reduzir e reciclar nas séries iniciais.

Tal problema interfere na compreensão de mundo pelas crianças, o que torna necessário compreender como os conceitos científicos podem ser discutidos em salas de aula e atrelados a artes podem utilizar o espaço escolar como sede para construção de projetos que busquem minimizar o problema de forma que os alunos realmente internalizem o conhecimento necessário.

Conscientizar, o futuro adulto é valorizar o ensino, especificando conceitos oferecendo co-

nhecimento de novas ideias procurando respostas para os problemas aqui apresentado além de oferecer meios de desenvolver projetos criados dentro das escolas transferindo-os para a sociedade. Para tal é de suma importância entender os conceitos sustentáveis conhecendo a fundo o histórico do que vem a ser lixo, analisando os dados de reaproveitamento e desenvolvimento populacional, para que se perceba a necessidade de discuti-lo em salas de aula, utilizando o espaço escolar como sede para construção de projetos que busquem minimizar este problema de forma que os alunos realmente internalizem o conhecimento necessário sobre o meio ambiente.

O objetivo principal deste, vem a ser refletir e oferecer meios para reutilizar, reduzir e reciclar materiais de forma consciente, significativa, criativa e sustentável, valorizando e diminuindo dois problemas sociais que abrangem muitas pessoas neste século.

O MEIO AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO

Ao falar de meio ambiente, logo se pensa em florestas, campos e lugares que tenham plantas ou animais a serem preservados. A expressão meio ambiente é muito mais abrangente e significa espaço em que se vive. Todos os seres vivos se relacionam com o ambiente, mas apenas o homem vive conscientemente sobre ele, e mesmo consciente tem sido responsável por grandes e rápidas transformações desta morada.

O artigo 225 da Constituição Federativa do Brasil de 1988 determina que “todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado... sendo de direito de o cidadão viver em ambiente sadio, limpo e agradável”. Mesmo assim, governantes se deparam com dificuldades de encontrar lugares para constituírem aterros apropriados para depositar tais resíduos.

Cobram-se taxas, mas as soluções estão longe de serem oferecido, para a preservação do meio, o lixo deve ser considerado uma questão social, e não um problema individual, um dos caminhos, é encaminhar na escola projetos que conscientizem realmente a população que apesar de em constante crescimento, se encontra presente buscando educação, cultura e informação, o caminho então seria, utilizar tais espaços.

O Brasil produz 241.614 toneladas de lixo por dia, 76% deste é destinado a lixões a céu aberto e apenas 23,3% recebem tratamento, 6,6% deste lixo não tem coleta adequada, observa-se que cada brasileiro produz cerca de um quilo de alimento por dia. São mais de 125 mil toneladas de restos de comidas embalagens e outros resíduos, descartados diariamente no país.

O estado de São Paulo produz 18.232 toneladas diárias de lixo domiciliar que representa em média 0,58 Kg por habitante/dia. Deste total, apenas 10,9% são tratados 58,4%, são dispostos ao sistema considerados controlado e 30,7% são depositados inadequadamente em lixões ou jogados pela cidade.

Dos 645 municípios que compõe o estado apenas 27 destes fazem o tratamento adequado e 116 fazem o sistema controlador fazem o sistema controlado e os demais municípios utilizam o sistema inadequado. Das 23 usinas de compostagem, existem apenas 11 que se encontram em

operação, as demais estão fora de operação diante dos problemas técnicos e econômicos. (Dados recolhidos da pesquisa feita pela LIMPURB 1994).

A coleta seletiva atinge poucas cidades brasileiras, segundo o IBGE, esta é praticada em 451 municípios brasileiros. Os números são superestimados, quando comparados ao levantamento realizado pela CEMP, pois esta ONG contabilizou 192 cidades com serviço de coleta seletiva. A partir de 1950 com a industrialização, do país, o uso de produtos industrializados aumentou, até os anos 70, o lixo era depositado em qualquer lugar.

Neste período o Governo começou a perceber os problemas o problema ambiental que o lixo causava a saúde humana, passando a se preocupar com o destino deste criando aterros sanitários, porém neste período não se pensava em reciclagem, mesmo criando tais aterros o lixo continuava a céu aberto contaminando o solo e o lençol freático, proliferando doenças e atraindo animais, ocupando espaços que poderiam ser utilizados para outros fins (Dados colhidos da Revista Educação nº 101 - exemplar de 2001).

Uma da alternativa então, foi criar aterros cobertos de areia, porém, está também não era a solução para a falta de espaço, contaminação e do desperdício. Acontece que isto não amenizava a situação, segundo Demavorovic (Conceitos para se fazer Educação Ambiental – cadernos de ed. Ambiental, p 41- 1999), doutor em Educação Ambiental pela faculdade de Educação Ambiental da USP, esta não beneficiava os detritos que possuía vida útil por mais de três anos.

Passou-se a pensar em reciclagem, incentivado a população a consumir de forma diferente não necessariamente menos, mas em menor quantidade de resíduos, aproveitando o Máximo possível de material dispensando-o em menor número. Esta passou, a partir de 1980 a se tornar mais uma saída ambiental e social para o problema apresentado, pois muitas pessoas passaram a viver de reciclagem do alumínio, garrafas, tecidos, e todos os materiais possível, abrindo um leque para os três Rs, como opção para reduzir, reutilizar e reciclar diminuindo o problema na sua origem.

A educação e a sensibilização do público para questões ligadas ao lixo ligadas ao consumo consciente, necessário para a produção do lixo, é o foco principal para ensinar valores ambientais na escola bem como inserir no dia a dia a coleta seletiva. Considerar que a escola é um local de suma importância para trabalhar tais questões, pois, ele permite iniciar e dar continuidade a projetos que em outro local seriam extintos muito brevemente. Para tanto, é necessário fazer algumas considerações como o cinismo incutido na reciclagem, pois como visto no capitulo um reciclável é todo material reaproveitável, porém, ideologicamente pensa-se que o único material reciclável é a lata de alumínio devido o valor comercial que este apresenta.

Porém o artigo 5º da lei 9795 – que institui a Política Nacional de Educação ambiental do Brasil (1999) determina que são objetivos fundamentais da educação ambiental os desenvolvimentos de uma compreensão integrados do meio em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos científicos e éticos.

O ponto de partida então será tratar a educação ambiental a partir do foco de que a educação é um elemento de transformação social de grande importância, que se baseia no exercício da cidadania, e na compreensão do mundo em sua totalidade favorecendo a preservação do meio.

Observa-se tal afirmativa quando observamos que Paulo Freire, um educador não um ambientalista, preocupou-se em escrever sobre educação utilizando a categoria Educação ambiental, na Conferência de Abertura da Jornada Internacional de Educação Ambiental em primeiro de junho de 1992, preocupou-se em olhar a educação ambiental como meio de tornar o indivíduo "consciente, levando conhecimentos a e ensinando a cuidar do ambiente se adequado aos padrões ecologicamente corretos idealizados pela classe dominante" (Loureiro, p.26, 2004) ficando assim a visão tradicionalista da educação colaborando para o desenvolvimento da sociedade e a apropriação do conhecimento cientifica dando acesso à modernidade tecnológica.

Segundo Loureiro, estes são alguns aspectos que devem ser levados em conta. Para o ponta pé inicial, portanto, é preciso entender que a educação ambiental não se detém somente no plano de ideias, e na transmissão de informações, mas na existência do processo de conscientização, caracterizado pela ação, e pela capacidade de optarmos pelo compromisso com a vida, entendo que não se pode e não se deve pensar pelo outro sem o outro que também é sujeito da ação, para Freire (1992, p. 84) a superação do senso comum só é possível mediante ao movimento dialético de" partindo dele passar por ele", indo além da capacidade crítica e dialógica estabelecida pelo processo educativo.

A Educação Ambiental tem por responsabilidade construir uma nova ética que se entenda por ecológica, contendo ideias e projetos que busque hegemonia da sociedade no modo como se reproduz e produz problematizando e mudando valores universais. Entende-se, que só será possível preservar e superar a falta de reciclar, reaproveitar e reutilizar os materiais, conscientizando por meio da educação, pois a escola é um local coletivo onde se vive em pequeno grupo e partindo do princípio de que ninguém modifica sua consciência separada do mundo (Loureiro, 2004, p.28).

Tende-se a aproveitar o espaço, para criar uma educação ambiental que crie a separação dos conceitos humanidade e mundo oferecendo uma prática reflexiva baseando-se na teoria e encaminhando-se para a prática transformando a realidade da vida. Segundo Ariane Kuchnen (2003, p.23), autora do livro Reciclando o Cotidiano, oferece duas alternativas públicas podem minimizar o impacto ambiental causado pelo lixo, a primeira alternativa diz respeito ao fato de que quaisquer transformações dos bens materiais virarem lixo, sendo dispensado e jogado fora. A segunda diz respeito à reciclagem, minimizando a produção de lixo, existente no conceito dos três Rs – redução, reutilização e reciclagem – que vem sendo praticado por vários países na abordagem da questão de embalagens e outros artigos que compõem a parte sólida do lixo urbano.

Estes conceitos devem ser trabalhados na escola, levando em conta que fazemos a nossa história em comunhão com o planeta, porém necessitamos de certas condições para modificar as condições de vida. Tais princípios se realizam pela adoção de múltiplos procedimentos participativos e dialógicos que levam educando e educador a conhecer seu processo de sistematização valorizando a ação e a reflexão.

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O USO DO LIXO

Lixo pode ser tudo aquilo que não tem mais utilidade, define-se como lixo também, aquilo que não se usa mais, ou que está muito velho, sendo este indesejado e muitas vezes descartado. Define-se lixo ainda como resíduo sólido resultante de atividades humanas. Enfim, lixo é tudo aquilo que se joga fora, que é inútil, ou não tem mais valor.

No Brasil, o lixo é composto na sua maior parte de 60% de resíduos de alimentos em desperdício, 40% do que resta são de resíduos que se constituem de embalagens e materiais o ano todo. Este foi dividido em grandes grupos devido suas características para melhor reaproveitá-lo.

O lixo foi classificado e separado para melhor aproveitamento destes criando o conceito dos 3Rs. Tal ação permitiu que fossem criados grandes grupos de classificação despejando um número bem menor de dejeto em aterros apropriados, e oferecendo espaço para a criação de projetos de reciclagem preservando o ambiente.

A questão do lixo vem sendo apontada pelos ambientalistas, como um dos mais graves problemas ambientais urbanos da atualidade, a ponto de ter-se tomado por objetos de proposições técnicas para seu enfrentamento e alvo privilegiado de programas de educação ambiental na escola brasileira.

A compreensão da necessidade de gerenciamento integrado dos resíduos sólidos propiciou a formulação da chamada Pedagogia dos 3Rs, que inspira técnicas e meios pedagógicos de enfrentamento da questão lixo.

Desperdiçamos mais de 70 mil toneladas de lixo por dia, 30% da produção total deste é de alimentos, se houvessem políticas públicas que tratassem o problema de forma integral, haveria um menor impacto social. Apesar da complexidade do tema, muitos dos programas de educação ambiental na escola são Implementados de modo reducionista, em função da reciclagem apenas com a Coleta Seletiva do Lixo, em detrimento a uma reflexão crítica abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo e do modo de produção do capitalismo.

Essa prática metodológica que se insere na lógica da metodologia da resolução de problemas ambientais locais de modo pragmático, tornando a reciclagem do lixo uma atividade educacional, evadindo-a da dimensão política. A conscientização das novas gerações para a necessidade do consumo responsável e da reciclagem do lixo passa obrigatoriamente pela escola.

O currículo oficial por vezes, busca manter o status de que o trabalho pode ser alternativo, onde pode-se escolher por meio de projeto se deseja transformá-lo, desse modo, cada composição ideológica educacional terá uma determinada visão da questão lixo, uma determinada leitura do significado da Política dos três Rs e, no que se refere a educação ambiental, um conjunto de proposições pedagógicas diferentes, de acordo com a visão de mundo e os interesses que as inspiram.

Para o discurso ecológico alternativo, a questão do lixo é um problema de ordem cultural e, assim, situa a cultura do consumismo como um dos alvos da crítica à sociedade moderna. Matell

(1994, p.18) chega a afirmar que o consumismo é o item mais expressivo da crítica da sociedade sustentável.

Estima-se que o que perdemos por não reutilizar e reciclar o lixo seja equivalente a jogar fora cerca de 4,6 bilhões de reais por ano, metade do lixo produzido é constituído por sobras orgânicas, reflexo do consumo de alimentos in natura e de hábitos culturais relacionados ao desperdício. Os programas Brasileiros de minimização de resíduos de lixo baseados nos conceitos dos três Rs, Reduzir, Reutilizar e Reciclar, tem mudado a consciência de cidadania e diminuído o lixo em 90% do seu peso original, tanto em domicilio quanto em escola, empresas, órgãos públicos e instituições da comunidade, além de induzir a cultura

A maioria do lixo produzido é encaminhado para os chamados lixões, no lixão os resíduos não recebem tratamento adequado, poluindo o solo o ar, as águas subterrâneas degradando a paisagem, mesmo nos melhores aterros o lixo enterrado ocupa espaço e desperdiça recursos naturais.

No aterro sanitário o lixo é colocado dentro de valas forrada com lonas plásticas, compactando várias vezes por um trator e depois é recoberto com uma camada de 15 a 30 centímetros de terra, evitando moscas ratos e urubus. Os gases e o chorume resultantes da decomposição do lixo são coletados e tratados para não causarem mal cheiro e contaminação do lençol freático.

Para solucionar o problema dos lixões se fez necessário o gerenciamento Integrado do Lixo Urbano, que envolve formas diversas de atuação, tais como redução do lixo orgânico gerado, aterros sanitários, compostagem, incineração e reciclagem os aterros sanitários, entretanto, têm vida útil de curta duração e a cidade apresentam escassez de áreas disponíveis para este fim.

A compostagem é uma forma de tratar a matéria orgânica contida no lixo. Poe este processo a matéria orgânica é decomposto e o produto resultante por ser misturado a terra deixando-a mais fofa e com maior capacidade de reter água favorecendo o crescimento das plantas. O emprego da compostagem diminui o volume do lixo, contribuindo para aumentar a vida útil dos aterros sanitários.

A incineração ou queima do lixo é uma das formas adequadas de tratar o lixo urbano, os resíduos perigosos como lixo hospitalar, alimentos estragados e remédios fora do prazo de validade. O vapor produzido para incineração gira uma turbina com objetivo de gerar energia elétrica, a intenção é reduzir a quantidade de lixo nos aterros sanitários, entretanto exige total controle de emissão dos gases poluentes

A reciclagem trata o lixo como matéria prima a ser reaproveitada para fazer novos produtos trazendo vários benefícios a população. O processo utilizado, porém, tem um custo elevado na implementação de coletas seletivas, havendo necessidade de permanente conscientização e adesão da população para aumentar a quantidade de material coletado para diminuir os custos.

A coleta seletiva serve para organizar de forma diferenciadas resíduos sólidos que podem ser reaproveitados, este material após tratado e separado, transforma-se em fonte renovável de matéria prima evitando a morte de milhares de árvores e fontes naturais.

A mudança começa pela escola, buscando uma solução para o problema na transversalidade, porém, esta não é uma questão simples de ser tratada porque trabalha com aspecto organizacionais

e interpessoais de recursos e a formação do professor. O que fazer então? A solução para o professor está, em atrelar custo financeiro à educação ambiental, ou seja, uma campanha de conscientização unida ao imposto sobre o lixo.

A educação e a sensibilização do público para esta questão unidas ao consumo consciente, necessário para diminuir a produção de lixo é foco principal para se ensinar valores ambientais, porém, a implantação deste tipo de projeto passa por alguns desafios, dentre eles a necessidade de um programa que mantenha a devida continuidade ao trabalho com alunos, tendo um lugar adequado para estocar o lixo acumulado constituindo uma equipe de monitoramento do projeto para a conscientização permanente do indivíduo, que levará seu aprendizado para a vida inteira.

De acordo com Sewell (1978, p.119) as crescentes objeções ao volume de resíduos sólidos dividem-se em cinco categorias: saúde pública, custo de recolhimento e processamento do lixo, estética, ocupação de espaços em depósitos de lixo e esgotamento de recursos naturais, pois a cada ano, avolumam-se as dificuldades que os municípios encontram para a destinação final do lixo, pensando em educação este problema vê-se triplicado, pois o desafio está em movimentar o sistema transformando a escola em um local capaz de formar indivíduos para viverem nesta nova era ecológica.

No que diz respeito a Pedagogia dos três Rs o, discurso ecológico temático advoga uma sequência lógica a ser seguida: a redução do consumo deve ser priorizada sobre a reutilização e reciclagem, conforme salienta o texto do Tratado sobre Consumo e Estilo de Vida, para enfrentar este desafio é necessário rever a cultura do desperdício.

Cabe ressaltar que várias são as experiências, com base em um único ponto de partida a coleta seletiva, mas este todo este trabalho está em risco pois não existe uma política pública que incentive a coleta seletiva, e acabam as escolas tornando-se responsáveis a ensinar e trabalhar com a separação dos três Rs.

A educação acaba tomando para si a responsabilidade de incentivar a transformação, ou seja, pensar como os materiais são produzidos e quais são as alternativas para diminuirmos o uso dos recursos naturais. O objetivo de trabalhar a questão dos três Rs. passa por uma enorme lacuna social no que se refere à compreensão de uma Educação Ambiental que busque a transformação plena, que significa englobar as múltiplas esferas da vida planetária e social individual, caso contrário, o processo educativo entendido como transformador.

Com essa finalidade, o fazer Educação Ambiental se realiza de modo coerente com teoria emancipatória implica na compreensão de que este processo se torna indispensável para o entendimento da educação como instrumento mediador de interesses e conflitos entre agentes do meio que usam e se apropriam do ambiente e de seus recursos de modo diferenciado em condições materiais desiguais e em contextos específicos tendo o dialogo como base do processo. Porém este deve ter um objetivo específico, se aprofundando nos problemas sem ignorar os saberes de forma a criar uma concepção crítica para abrir a percepção dos problemas entendidos como ambientais observando-os em sua dimensão sendo este apreendido pelos indivíduos em relação a natureza a partir dos olhares que se têm. Este entendimento permite perceber as relações existentes entre educação,

sociedade, trabalho e natureza, em um processo global de aprendizagem em uma esfera global.

Outro objetivo seria a compreensão de que o desenvolvimento da capacidade teórica na forma de agir em situações concretas do cotidiano da vida, conhecendo a realidade em um processo de sistematização reflexão e ação. Diante deste entende-se que falar em educação ambiental transformadora é afirmar a educação quanto práxis sociais que contribui para o processo de construção com uma política consciente que um processo de ações concretas de alguns princípios indispensáveis para a evolução humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, o conhecimento para ser pertinente na Educação ambiental crítica, não se deriva de saberes desunido, mas de apreender a realidade a partir de um contexto significativo de forma global, percebendo o ser humano como uma unidade diversa, e complexa.

Para a Educação ambiental ser emancipatória e transformadora é preciso compreender o quadro de crise em que se vive, utilizando o espaço escolar para modificar o pensamento e transformar a realidade por meio do diálogo.

Observa-se também que para que haja tal transformação é necessário que todos os segmentos trabalhem juntos, é preciso que se crie políticas públicas adequadas para a transformação das condições ambientais, e que a escola ocupe seu lugar de mediadora para que o consumo seja feito de forma consciente e sem o desperdício existente.

A mudança só se dará após a reflexão sobre o crescimento desenfreado da tecnologia fazendo-o de forma consciente. Percebe-se ainda que é preciso dar a educação ambiental o devido valor delimitando o tema, considerando a Expressão meio ambiente e seus inconvenientes, percebendo a educação ambiental como transformadora quando realizada pela própria comunidade, por meio do respeito e do conhecimento dos saberes dessa população

Observa-se ainda que o trabalho com os três Rs – reutilizar, reciclar, reduzir- modifica a política cultural da sociedade transformando os valores norteando os conteúdos oferecendo um potencial critico a população exercitando o questionamento e a opção de valores significativos mais dignos.

Esclarece-se o papel da escola que não pode e não consegue realizar a transformação ambiental sozinha, diante da falta de espaço e continuação dos projetos, por falta de espaço social, e conhecimento, inicialmente é necessário que o professor apreenda o conhecimento para depois transportá-lo para seus alunos de forma significativa e ordenada.

Tudo leva a crer, portanto que a educação ambiental só terá sucesso quando esta for incutida no cotidiano, tornando-se prática diária, para isto, seria necessárias transformações e conscientização social, levando o indivíduo a perceber-se participante e responsável pelo meio em que se vive.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER,Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados.** ED. ARTMED. SP,2002.

GONÇALVES.Carlos Walter Porto. **Os (des) – caminhos do meio ambiente.** Ed. Contexto.SP , 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. – **Trajetória da Ed. Ambiental.** Ed. Cortez – 2004.

MURGEL,Eduardo, e outros. **Ecologia em debate.** ED Moderna. SP 1997.

DOCUMENTOS PESQUISADOS:

Conceitos para se fazer Educação Ambiental – cadernos de ed. Ambiental. 1999.

Conteúdos metodológicos de Ciências Naturais. UNIARARAS – Fundação Herminio Hometto,2010/201

Revista Educação nº 101 - exemplar de 2001.

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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 forma que o ambiente afetivo pode favorecer o trabalho do professor da Educação Infantil. Para tal, foram utilizados artigos e publicações científicas como principais materiais de apoio. Desses materiais, destacaram-se grandes autores como principais discutidores do tema da afetividade. Dentre eles, Wallon (1879-1962) que se dedica à afetividade, o lugar protagonista no desenvolvimento da criança. Sendo o ambiente da Educação Infantil o primeiro contato da criança em desenvolvimento com a sociedade de modo geral, conclui-se que o professor, na condição de norteador e orientador deve ser formado com olhar afetivo e saber aplicar esse conceito no cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade; Educador; Interação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da afetividade no ambiente escolar e sua importância no desenvolvimento infantil. Dessa forma, será destacada a importância das relações afetivas no recorte correspondente ao período de Educação Infantil.

O artigo abordará a afetividade como influência positiva para o trabalho do professor que atua com alunos da Educação Infantil.

Entre as questões relevantes que o tema traz, a transmissão de afeto entre os profissionais da educação é crucial para a efetividade do processo de desenvolvimento da criança e da atuação do professor. Para tanto, nossa reflexão se dará em torno de compreender o papel da afetividade nas situações práticas do professor que atua na Educação Infantil.

Consideramos a relevância do tema por se tratar de um dos fatores essenciais no processo de desenvolvimento infantil, que envolve além de outros aspectos, a importância no processo de ensino- aprendizagem.

O artigo está dividido nos seguintes temas:

Conceito de afetividade;

Afetividade na Educação Infantil;

Situações práticas que demonstram a importância da afetividade no trabalho do professor na educação infantil.

CONCEITO DE AFETIVIDADE

Para que se possa compreender o papel da afetividade nas situações práticas do professor que atua na Educação Infantil é necessário, primeiramente, que se identifiquem os aspectos da afetividade. Apresentaremos algumas abordagens e teorias dos principais autores que tratam da afetividade e serão expostas suas diferenças.

Davis (2005), apud. Vieira e Lopes, 2010) defende que:

> A definição de afetividade é ao mesmo tempo limitada e ampla. Limitada, pois, os sentimentos que se movem, num nível subjetivo, em busca de seu encontro e percepção dá, a cada indivíduo, a liberdade para sentir e expressá-la segundo suas próprias necessidades e desejos. Ampla, quando essas necessidades e desejos se fundam para explicar a natureza social que justifica as atitudes e comportamentos humanos. (DAVIS,2005, VIEIRA e LOPES, 2010, p.13)

Autores como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) abordaram a afetividade em suas teorias e atribuíram-lhe importância no processo de desenvolvimento da criança, porém, o principal autor a trabalhar o tema de forma a considerar a afetividade como um dos principais pilares do desenvolvimento humano foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962).

Ao se referir à Vygotsky, Melo (2012, p. 145), diz:

> Eu o autor não ignora, de maneira nenhuma, as bases biológicas do desenvolvimento humano, ressaltou, em seus trabalhos, esses fatores, ou seja, segundo este autor, os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida". Conclui apontando que "aos poucos e com a convivência com o outro, as interações do grupo social ao qual ele pertence passam a determinar o seu comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento". (MELO, 2012, p.145).

Dessa forma, percebe-se que o autor considerava a relevância das relações interpessoal e da afetividade no processo de desenvolvimento do indivíduo, porém, apenas à partir de determinado momento de sua vida, desconsiderando o período inicial de sua existência.

Consideração semelhante também era apresentada por Piaget (1992,, apud. Neto, 2012). O autor defende que:

> "O homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis". (PIAGET, 1992 apud NETO, 2012, p. 9).

Arantes(2002), estudioso de Piaget, diz que o autor defende que não há possibilidade de ação de forma afetiva sem a utilização da cognição. Dessa forma, o indivíduo precisa, por meio de sua inteligência, compreender a situação a qual está inserido e responder afetivamente o estímulo recebido.

Wallon (1954, apud. Amorim e Navarro, 2012,) conceitua afetividade defendendo que:

> A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente. WALLON (1954, p. 288, apud. AMORIM e NAVARRO, 2012, p. 2).

Percebe-se nesse parágrafo apresentado a grande diferença entre a interpretação de Wallon (1954) acerca da influência da afetividade no desenvolvimento do indivíduo, se comparado às interpretações de Jean Piaget (1992) e Lev Vygotsky. Os dois autores não atribuem à afetividade a importância protagonista da evolução do indivíduo, diferentemente do que é defendido por Wallon, que dá destaque à afetividade.

Ao avaliar as teorias apresentadas, é possível identificar que Wallon (1954) acredita na interferência da afetividade desde o início da existência do ser, análise diferente dos outros dois teóricos, que defendem principalmente a relevância da interferência da afetividade, paralelo ao processo de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento do indivíduo.

Ainda assim, Leite e Tassoni (2002) defendem que Wallon associa a atividade motora às emoções do indivíduo.

Para Wallon (1971), apud. Leite e Tassoni, 2002,):

> “A emoção corresponde a um estádio da evolução psíquica situado entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento”. Wallon (1971), p. 91, apud. LEITE e TASSONI, 2002, p. 4)

Segundo Ribeiro (2010) “a afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação”.

Ao defender a presença da afetividade e as trocas de sentimentos desde os princípios da existência do indivíduo, Galvão (1995, apud. Vieira e Lopes, 2010), advoga que:

> A Afetividade enquanto carga afetiva positiva da dimensão psíquica é manifestada sob a forma de sentimentos e emoções que delineiam um recurso humano de comunicação que já no recém-nascido, constitui-se a maneira de relacionar-se com o meio. Neste contexto, as relações sociais precedem as relações do homem com o mundo físico. (GALVÃO, 1995, apud, VIEIRA e LOPES, 2010, p.26),

Vieira e Lopes (2010) descrevem o contato corporal como a mais antiga forma de atitude social. Apresentam principalmente os contatos iniciais do bebê com a mãe, dando destaque à amamentação, onde, ao mesmo tempo, a criança mantém a relação emocional e supre suas necessidades alimentares.

As autoras Vieira e Lopes (2010) apresentam exemplos e argumentos para justificarem a teoria de Santos e embasam a hipótese de que a afetividade está presente desde o nascimento e tem na mãe sua primeira figura, ao dizerem que:

> Na construção do aprendizado emocional, primeiramente num nível corporal, das funções vitais e totalmente sobre influência dos fatores fisiológicos, o corpo é o instrumento de estabelecimento e manutenção dos vínculos, pois, permite estabelecer uma relação afetiva com o adulto, comumente a mãe, na medida em que suas necessidades biológicas são satisfeitas. (VIEIRA e LOPES, 2010,p.24).

Dessa forma, percebe-se um alinhamento de boa parte dos autores com a teoria de Wallon

para a abordagem científica de descrição da afetividade e suas relações com o indivíduo.

O trecho corrobora para o embasamento da argumentação supracitada. O indivíduo está inserido em um contexto social que sofre diversas interferências externas e diversas são os pilares de seu desenvolvimento. Dentre esses pilares, a afetividade ocupa papel de igual importância aos outros.

Costa (2014) ajuda a introduzir a discussão sobre a afetividade no processo de educação infantil ao apresentar a importância de que as dimensões cognitivas e afetivas estejam em intersecção e se apoiem para a construção de um processo de desenvolvimento da criança.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O AFETO

Neste item serão avaliadas as formas e a importância das trocas de afeto entre seus atores, considerando o ambiente escolar favorável, professores e outras crianças como protagonistas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e de trocas de afetos.

Amorim e Navarro (2012) consideram o período de Educação Infantil - dentro de toda sua complexidade - um importante momento do desenvolvimento do indivíduo, tanto nos aspectos motores, como também no desenvolvimento social, emocional e intelectual.

Percebe-se, portanto, que o ambiente da Educação Infantil proporciona à criança, os primeiros contatos com estímulos motores, relações interpessoais com novos indivíduos e, já ao final do período, com os conteúdos científicos da educação formal.

Costa (2014) diz que:

> “Todos os elementos relacionados com a educação infantil, como os educadores, a infância, o espaço em si e a família são peças fundamentais para que todo o trabalho e comprometimento com as crianças sejam completamente desenvolvidos”. (COSTA, 2014, p.26).

Estimula-se, portanto, não somente uma relação interpessoal positiva, quando se trata de equipe e professores e alunos, mas também um ambiente físico escolar favorável, confortável e lúdico. O envolvimento familiar no período da Educação Infantil também transmite segurança para alunos e docentes no desenvolvimento do processo.

Dentre os aspectos que dão importância ao momento da Educação Infantil, a consciência de que esse é o primeiro ambiente de relacionamento externo que a criança possui, é de fundamental relevância. Conforme apontado por Costa (2014) “essa etapa torna-se necessária para que elas possam estabelecer interações com outras crianças e adultos que não sejam somente aquelas de seu convívio familiar”.

Segundo as autoras Amorim e Navarro (2012):

> A Educação Infantil é hoje a modalidade que mais exige atenção e preocupação por parte das principais instituições de ensino, uma vez que é direito de todas as crianças irem à escola e receber um atendimento pedagógico de qualidade desde pequenas, pois quando a criança nasce, precisa de alguém que cuide dela e a ensine, pois ela é um ser que merece atenção, carinho, respeito, afeto e muito amor, para que consiga desenvolver seus traços de personalidade de forma integral, como um ser social do bem. Por isso, a Educação Infantil é considerada parte integrante da educação básica, por ser responsável pela oferta dos primeiros caminhos de formação e socialização da criança fora do círculo familiar, tornando-se a base da aprendizagem, que será responsável por oferecer as condições básicas e necessárias para que a criança sinta-se segura e protegida. (AMORIM E NAVARRO, 2012, p.3).

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança e assimilação de conteúdo escolar, Wadsworth (1997, apud. ALENCASTRO,. 2009) descreve que o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará.

A afirmação permite interpretar a direta relação da influência da afetividade com o desenvolvimento cognitivo da criança. Tal aspecto insere a discussão majoritariamente à relação do professor com o aluno, sugerindo que o interesse da criança pelo que está sendo ensinado tem influência do grau de afetividade transmitida pelo docente.

Mahoney e Almeida (2006, apud. Vieira e Lopes, 2010) defendem que, ao referirem-se ao ambiente escolar, os esforços destinados para orientarem os aspectos cognitivos devem ser os mesmos utilizados para orientarem as questões afetivas e sociais, pois ambos os aspectos estão interligados e possuem mesmo grau de importância no desenvolvimento escolar.

A defesa desse desprendimento de esforços vêm ao encontro do que vem sendo apresentado, ao considerar os aspectos emocionais e afetivos tão relevantes quanto a assimilação de conteúdo escolar.

Para as autoras Vieira e Lopes (2010):

> “A afetividade enquanto relação com cargas afetivas positivas, garante a segurança e o apoio emocional para as descobertas a que as crianças se lançam em busca do conhecimento do mundo e de si mesmas”. (VIEIRA E LOPES, 2010, p.57).

A afirmação supracitada traz a discussão a um novo lugar. As autoras sugerem a importância da afetividade nos anos iniciais de vida como um ator importante não somente no desenvolvimento cognitivo escolar, mas também como um suporte que dá segurança emocional para outras descobertas e buscas pessoais fora desse ambiente.

O olhar da afetividade para além do processo de aprendizagem escolar foi apresentado por Wallon (1975, apud. Mahoney e Almeida, 2005) ao dizer que:

> O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 1975, apud MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 17).

Essa avaliação dá mais importância ao desenvolvimento da Educação Infantil, pois apresenta a magnitude da responsabilidade desse período. As experiências da Educação Infantil estarão presentes no indivíduo durante toda a sua vivência, desde a experiência escolar à relação social.

Pode-se perceber, portanto, que diversos fatores têm papel importante no processo de desenvolvimento da criança no período da Educação Infantil. Amorim e Navarro (2012) destacam o ambiente escolar como um dos atores nesse processo, considerando a importância de ser "estimulante, educativo, seguro e afetivo". As autoras apontam ainda o profissional de educação como o outro ator protagonista desse período, destacando a necessidade de ser, além de um transmissor do conhecimento, um indivíduo zeloso e afetuoso.

Dessa forma, percebe-se a presença do afeto como aspecto comum entre os dois principais atores que fazem parte do espaço escolar. Hipotetiza-se, portanto, que a possibilidade da geração de afeto com o ambiente escolar e da transmissão de afeto entre os profissionais da educação é crucial para a efetividade do processo de desenvolvimento da criança.

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item apresentaremos a importância da afetividade no trabalho do professor da Educação Infantil. Entende-se que a boa relação entre professor e aluno resulta em um educando estimulado e, consequentemente, dedicado.

Mahoney e Almeida (2005) dizem que o processo ensino-aprendizagem não pode ser dissociado quando objeto de pesquisa e definição. As autoras definem que ensino-aprendizagem, como uma unidade, é regido prioritariamente pela relação interpessoal professor-aluno. Para as autoras, os atores professor aluno "são concretos, históricos, trazendo a bagagem que o meio lhes ofereceu até então; estão em desenvolvimento, processo que é aberto e permanente". Dessa forma, é possível identificar que a autora considera a individualidade dos atores desse processo e transfere para essa individualidade papel importante nas relações. Considerar e relevar os aspectos pessoais no processo ensino aprendizagem é a demonstração de que há a presença da afetividade na relação de ambos.

No que diz respeito à individualidade da criança e da importância do professor no desenvolvimento do aluno, Amorim e Navarro (2008, p.5) descrevem:

> O educador infantil deverá estar consciente do seu papel e da sua importância nesse processo, pois, junto com os pais, os professores são responsáveis pelo encorajamento ao crescimento e desenvolvimento integral das crianças. Para lidar com crianças na educação infantil, o educador precisa ser sensível às suas emoções, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e técnica, tendo capacidade para lidar com imprevistos que requerem flexibilidade e criatividade, além disso, deve usar sempre o conhecimento e a sociabilidade ligada aos aspectos afetivos, para o bem do aluno e tranquilidade dos pais. (AMORIM E NAVARRO, 2008, p. 5).

Segundo Costa (2014), a afetividade é o canal pelo qual o professor estabelece um vínculo com seus alunos, podendo, dessa forma, extrair o melhor resultado possível no processo de aprendizagem.

Uma das consequências da presença da afetividade no ambiente escolar é a empatia e a confiança que se adquire entre ambos os atores. O resultado desse processo é perceptível nos resultados obtidos ao final do ciclo.

Dias (2003); Espinosa (2002); Morales (2001), apud. Ribeiro (2010), apontam que a boa relação entre professores e alunos podem melhorar as atitudes positivas em sala de aula e em relação aos conteúdos das disciplinas escolares, tanto da perspectiva dos professores, quanto da perspectiva dos alunos.

Ribeiro (2010) cita ainda Chaves e Barbosa (1998); Felden (2008); e Ribeiro (2008), ao dizer que os autores constataram que os alunos demonstram maior interesse pela aula do professor que mantém alguma relação amistosa com eles, seja por meio de elogios, incentivos, estimulam o diálogo sobre o conteúdo e vida pessoal, ou, ao menos, não demonstram agressividade.

A pesquisa realizada pelos autores traz à tona uma questão relevante acerca da relação entre professor e aluno. A rispidez e agressividade no trato com a criança interfere no seu desempenho e sala de aula. Tal interferência é decorrente do pouco vínculo criado entre professor e aluno.

Alencastro (2009) atenta-se ao fato de que a criança ingressa no ambiente escolar carregada de diversos sentimentos, inclusive o medo. Devido a essa questão de insegurança, têm-se a importância do período de adaptação da criança no novo ambiente. O prazo para essa adaptação variará de criança para criança, mas tem relação direta com o desenvolvimento da relação afetiva que será criada com seu professor.

Dessa forma, entende-se que o vínculo que a criança criará com o ambiente escolar está diretamente ligado com a relação desenvolvida entre a criança e o professor. Existe uma associação entre aquele ambiente e as relações que ali são desenvolvidas.

Alencastro (2009), defende que nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que inicialmente apresenta-se na relação pai-mãe-filho e depois vai se ampliando para a figura do professor".

Sob essa afirmação, retoma-se a definição de que o ambiente escolar é o primeiro ambiente externo que a criança tem contato, onde ocorre sua primeira socialização com o exterior. A inserção da criança no ambiente escolar é também um momento de emancipação dos cuidados exclusivos da mãe, onde é importante que haja uma figura de referência que se possa criar o vínculo afetivo e canalizar a confiança.

Gadotti (2005, apud., VIEIRA E LOPES, 2010), fundamentado na teoria freiriana, diz que:

> A teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Desta forma, o educador desempenha um papel estruturador no processo educativo dos educandos, oferecendo e desenvolvendo mecanismos para que possam construir e compartilhar as ideias que têm a respeito das coisas. (GADOTTI, 2005, p.11, apud., VIEIRA E LOPES, 2010, p. 36).

Guillot (2008, apud ALENCASTRO, 2009) aponta que "o professor é um mediador entre os valores éticos universais, entre a criança e a lei, entre a criança e a aprendizagem, entre a criança

e a ação".

Brust (2009) defende ainda que o professor deve conhecer cada um de seus alunos e deve saber tratá-los individualmente. Torna-se necessário também que o educador considere as limitações e dificuldades de cada aluno no desenvolvimento de seu trabalho.

A consciência da individualidade de cada ser é fator determinante para a excelência do trabalho do professor. A individualidade parte das trajetórias de cada criança, mas também deve ser considerada sob os aspectos cognitivos e de Capital Cultural que a criança carrega consigo.

Mahoney e Almeida (2005) apresentam a importância da teoria Walloniana como norteadora das relações entre professor e aluno dentro do ambiente escolar, dizendo:

> A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon é um instrumento que pode ampliar a compreensão do professor sobre as possibilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem e fornecer elementos para uma reflexão de como o ensino pode criar intencionalmente condições para favorecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores. Na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo, propiciando ao professor pontos de referência para orientar e testar atividades adequadas aos alunos concretos que tem em sua sala de aula. A identificação das características de cada estágio pelo professor permitirá planejar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre essas características, conforme se apresentem em seus alunos concretos, e as atividades de ensino.
>
> (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p. 15).

Brust (2009) corrobora na argumentação supracitada ao dizer que o professor que se utiliza da afetividade como instrumento de atuação é aquele que cria estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas e demonstra prazer na satisfação em ensinar. Esse profissional tem por prática estimular os alunos e envolvê-los nas decisões e nas atividades do grupo.

Ainda segundo Brust (2009) "o professor deve estar centrado na pessoa do aluno, compreendendo suas principais necessidades e incluindo-as no planejamento do ensino".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade do debate acerca das definições de afetividade e sua inserção no ambiente escolar e atuação do professor não impossibilita algumas reflexões acerca dessas combinações. As trocas e demonstrações afetivas entre professor e aluno são determinantes para o bom desempenho e resultado das atividades propostas pelo professor dentro do ambiente de ensino. O inverso também é possível de se perceber. Em ambientes e professores menos afetivos, o receio da criança bloqueia a boa fluidez do trabalho.

A responsabilidade do professor transcende o espaço da sala de aula. A relação da criança com o ambiente escolar, os colegas e outros atores presentes na escola são consequência direta das relações criadas com o professor e, consequentemente, do reflexo de bem estar que pode ser possível atingir dentro de uma escola. Nota-se, portanto, que o bom desempenho do aluno parte, de certa forma, pela capacidade do educador de identificar as individualidades do educando e saber

tratá-las e considerá-las no desenvolvimento de seu trabalho.

O afeto mostrou-se, portanto, um dos pilares de sustentação que tem papel protagonista no desenvolvimento da criança e na excelência do seu processo de aprendizagem. Para tal, demanda-se do professor conhecimento e disponibilidade para ser o principal fomentador e incentivador da aplicação dessa afetividade no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Clarice Escobar de. **As relações de afetividade na educação infantil.** 2009. 34 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia/licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

AMORIM, Márcia Camila Souza de; NAVARRO, Elaine Cristina. **Afetividade na educação infantil.** Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, Barra do Garças, v. 1, n. 7, p.1-7, jan. 2012. Disponível em: <http://www.univar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/article/view/107>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRUST, Josiane Regina. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2009. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

COSTA, Cinthia Carvalho. **A afetividade na educação infantil.** 2014. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor.** 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psicologia da educação, São Paulo , n. 20, p. 11-30, jun. 2005 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414- 69752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 ago. 2022.

MELO, Fabíola Cristina. **A afetividade na sala de aula e a atuação dos professores no Ensino Médio – reflexões pontuais**. Evidência: olhares e pesquisas em saberes educacionais, Araxá, v. 8, n. 8, p.143-156, jan. 2012. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/9>. Acesso em: 18 ago. 2022.

NETO, Giuseppe Bruno. **Uma breve visão sobre a afetividade nas teorias de Wallon, Vygotsky e Piaget São Paulo.** 2012. 29 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Biológicas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

VIEIRA, Adriana Silva; LOPES, Maristela Diniz. **A afetividade entre professor e aluno no processo de aprendizagem escolar na educação infantil e séries iniciais.** 2010. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia

EDUCAÇÃO BASEADA NO VÍNCULO AFETIVO

VANIA CRISTINA NUNES DOS SANTOS
Magistério no Centro de Formação Especializado no Magistério – CEFAM, E. E. Fortunato Antiorio, (1999); Graduação em Pedagogia – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2014); Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado – Faculdade XV de Agosto (2015); Professora de Educação In-fantil no CEI Parque Anhanguera no município de São Paulo e Professora de Educação Infantil no EMEI CEU Parque Anhanguera no município de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo “Educação Baseada no Vínculo Afetivo” se propõe a refletir acerca da abordagem educativa baseada no vínculo afetivo de Emmi Pikler centrado no carinho e o cuidado atento nos primeiros anos de vida é responsável por estabelecer a segurança que vai construir as bases de auto-nomia da criança até a vida adulta. O cuidado amoroso, com o qual se cria uma relação de confiança e interação com o bebê, traz benefícios ao desen-volvimento da criança. E é exatamente este um dos princípios básicos da abordagem de Educação Infantil. Nos três primeiros anos de vida ocorrem mu-danças significativas para o desenvolvimento infantil que é primordial, como o desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras nas crianças em seu desenvolvimento. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo contribuir com a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil, levando a inspiração do olhar da pedagogia dos detalhes para as professoras reconhecerem os bebês e cri-anças bem pequenas. A presente pesquisa é de cunho bibliográfico sobre a abordagem Pikler em que a educação infantil está baseada no vínculo afetivo que acontece entre a(s) criança(s) e o adulto, referência que pode ser educa-dor, cuidador, professor, pai, mãe, mas que a criança precisa ter essa referên-cia para o seu pleno desenvolvimento. Por fim, espera que o estudo possa contribuir com a prática pedagógica inclusiva na Educação Infantil, levando a inspiração do olhar da pedagogia dos detalhes para as professoras reconhece-rem os bebês e crianças bem pequenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Vínculo Afetivo; Observação; Abordagem Educativa; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A abordagem surgiu depois da Segunda Guerra Mundial, em 1946, quando a pediatra húngara Emmi Pikler, acompanhou famílias, fez consultas domiciliares e observou bebês. Assim, ela compreendeu de perto o que era realmente importante para que crianças desta faixa etária se desenvolvessem de forma saudável.

Na abordagem Pikler diz que a criança que nos diz qual caminho deve ser seguido e o papel dos educadores é acompanhar e respeitar a individuali-dade e necessidade delas.

> Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como diferente o mundo pare-ce ser quando estas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas" (PIKLER, 1969, p23).

A criança precisa de um ambiente que permita o desenvolvimento das capacidades motoras e uma relação estável e afetivamente rica entre o educa-dor e a criança que é de fundamental importância para o seu desenvolvimento, que pressupõe a relação do afeto para as interações que vão se dando de forma concreta, sensível e que vão se transformando ao longo do tempo.

O centro da proposta pedagógica na prática cotidiana precisa ter mu-danças significativas, sobretudo no adulto, na organização que privilegia o adul-to e não a criança, no entanto a legislação educacional brasileira afirma que a centralidade é o atendimento, é o cuidado com a criança que precisa se basear nas brincadeiras e interações e isso se perde na prática por várias questões e a criança se perde e precisa ser resgatada como sujeito com diretos assegura-dos por lei, mas que não são observados e não são levados em consideração no desenvolvimento da criança.

Portanto é de fundamental importância a construção de um olhar sensí-vel e atento sobre quem é, o que sabe e o que se ocupa a criança em momen-tos de exploração livre para que as contribuições teóricas e práticas da abor-dagem de Emmi Pikler se relevaram fundamentais para definir o lugar do adul-to no processo de aprendizagem que se dá na interação com a criança nas relações afetivas que estabelece de forma recíproca entre crianças e adultos e forma que a alteridade seja uma constante.

ABORDAGEM EDUCATIVA BASEADA NO VÍNCULO AFETIVO

A abordagem tem como princípio básico a relação entre a mãe, o (a) educador (a) e o bebê. A segurança, a alegria e confiança no adulto e o bom desenvolvimento emocional são pressupostos básicos do vínculo afetivo em um ambiente que permita o desenvolvimento das capacidades motoras em uma relação estável e afetivamente rica entre o educador e a criança justificam o resultado positivo da abordagem educativa baseava no vínculo afetivo. O desafio encontrado nesse segmento educacional é o de avançar o olhar para além do cuidar e educar em busca de práticas que condizem com uma Educa-ção Inclusiva, mediante uma perspectiva humanizadora com bebês e crianças bem pequenas.

A pequena infância é baseada na importância das relações, da comuni-cação, da organização do espaço para contemplar a atividade autônoma dos bebês e crianças bem pequenas, assim como na participação delas no que acontece nas instituições de Educação Infantil (MELLO, 2011).

Emmi Pikler inova a concepção e os princípios na compreensão que traz com a abordagem, na década de 1920, seus estudos como médica em Viena, cidade localizada no nordeste da Áustria. Naquela década, Viena foi palco das visões reformistas; seu marido atuou, com princípios pedagógicos reformistas, como professor de matemática. Em 1932, se mudaram para a Hungria,

onde Pikler iniciou, em Budapeste, atendimentos em consultório particular por não poder atuar em órgãos oficiais, devido a sua origem judaica. A postura de uma médica pediatra que se preocupava com o desenvolvimento físico e psicológico saudável das crianças a fez tornar-se conhecida em Budapeste, na década de 1930 (TARDOS, 2010).

A abordagem pikleriana respeita a individualidade das crianças e a auto-nomia por meio dos movimentos e do brincar livre observadas nos três primei-ros anos de vida. A criança diz qual o caminho a ser seguido e o papel dos educadores é de acompanhar e respeitar as suas necessidades e individuali-dades. Os estudos de Emmi Pikler chegaram à América Latina em 1980, mas ficaram conhecidos publicamente em 2004.

A Abordagem Pikler tem origem em meados do século XX, no entanto, atualmente existe um número reduzido de livros sobre a abordagem traduzidos em Português. A difusão da abordagem no contexto brasileiro acontece há pouco tempo, sendo a principal fonte de divulgação a organização não gover-namental Rede Pikler Brasil.

Segundo Tardos (2010), a visão de Emmi Pikler sobre os bebês se con-sagrava como:

> Sua visão de um bebê saudável era um bebê ativo, com-petente e pacífico, que vive em paz consigo mesmo e com seu ambiente. Ela visitava bebês e famílias sema-nalmente, discutia com os pais como promover seu de-senvolvimento, com base em sua visão da criança e em suas próprias observações, e orientava as mães sobre as práticas de educação e como criar um ambiente facilitador ideal para o bebê (TARDOS, 2010, p. 1).

O vínculo e a independência que a criança necessita para seu desenvol-vimento pleno passam pelo afetivo. Os pilares da abordagem pikleriana são constituídos em quatro princípios fundamentais como base que são:

1. A valorização do vínculo entre cuidador e/ou mãe e o bebê baseada nas suas iniciativas;
2. O reconhecimento e o respeito à individualidade dos bebês;
3. A promoção da autonomia através da liberdade de movimentos do brincar livre;
4. O respeito ao tempo e espaço necessário ao desenvolvimento sadio.

A observação e os vínculos estabelecidos na interação com a criança e o profissional de referência na Educação Infantil evidencia que cada criança possui uma maneira própria e específica de absorver suas experiências e ad-quirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem. Essa concepção remete a compreensão de que todo indivíduo pode apresentar necessidades educacionais individuais em um momento diferente da sua trajetória de aprendizagem (BRASIL, 2006).

Tratar a criança enquanto sujeito que é totalmente diferente de tratar a criança como invisível, precisa construir essa relação com o bebê recém-nascido. É preciso prestar a atenção nas relações qualificado uma vez que nas instituições e na família os bebês são vistos como uma coisinha bonitinha gra-ciosa, mas como se fossem alguém que não fosse uma pessoa.

Para Falk (2011) é de fundamental importância considerar o cuidar como um momento íntimo

e pleno de comunicação, ou seja, é preciso considerar o bebê uma pessoa e isso implica reconhecer sua capacidade de comunicação e de colaboração diante de adultos sensíveis e disponíveis, sobretudo no que diz respeito aos cuidados pessoais.

A relação qualificada nos remete a um bebê como sendo uma pessoa que necessita receber atenção em uma conversa. Pesquisas afirmam que os bebês aos oito meses já entendem, mas não entendem raciocinando, enten-dem por intermédio da entonação de voz, ao gestos do educador, 85% (oitenta e cinco por cento) da comunicação de um bebê se dá pelo olhar, portanto quando se olha para o bebê ele consegue identificar pelo olhar que tipo de fala é envolvente ou não, mas, sobretudo de como o adulto transmite o gesto que pode ser pelo olhar ou toda a força tônica corporal nos momentos de cuidados, que são os momentos mais privilegiados em que pais e educadores precisam ter essa conexão.

Segundo Pikler (1969), cada criança é única e segue seu próprio ritmo. A observação é uma ferramenta prática e importante que oferece elementos válidos com ações diretivas do adulto que ao interagir com o bebê interfere nos movimentos e nos jogos do bebê.

O bebê se comunica com o olhar e com a fala que cria conexão e cons-ciência para o bebê que se envolve nessa relação afetiva interacional, mas que ao mesmo tempo não precisa estar relacionado com o aprendizado, é algo mais profundo uma vez que a criança ao receber o afeto ela passa a compre-ender o adulto, é uma ação recíproca.

O adulto procura trazer a criança para si e a criança traz o adulto para si, ou seja, é uma ação interativa recíproca em que a criança entende o senti-do do que está acontecendo e isso possibilita uma antecipação. Por exemplo, na hora da alimentação é extremamente lindo quando um (a) educador (a) pe-ga uma colher e ao invés de colocar na boca rapidamente ela diz para a crian-ça ‘olha hoje a gente vai comer o purê’ ela mostra a colher e a criança abre a boca e faz o movimento de vir em direção a colher, este tipo de gesto faz com que a criança deixe de ser um mero receptor, mas um participante dessa rela-ção.

É preciso dar uma consciência corporal para o que se está fazendo com a criança em que a criança tem a pulsão vital de colocar para fora a força que começa se acumular no corpo biológico. Temos por outro lado, o adulto que diz ‘não puxa’ ou ‘não empurra seu amigo’, portanto, é preciso um entendimento adulto da criança como uma pessoa que se constitui na base fundamental da abordagem pickleriana.

Para Soares (2018), o momento do cuidar na vida da criança é de ex-trema relevância uma vez que.

> Os estímulos táteis são acompanhados de falas com voz suave, explicando de forma clara e simples o que está se passando e antecipando o que vai acontecer a seguir. Quando o adulto educador fala sobre a parte do corpo que está sendo tocada, ajuda o bebê a construir seu es-quema corporal, que é a experiência imediata da unidade dos segmentos do corpo e a posição que se ocupa no es-paço. O esquema corporal é resultado da organização cognitiva e afetiva de cada pessoa e é construído e re-construído pelas contínuas alterações da posição do cor-po no espaço (SOARES, 2018, p. 1).

O educador ao trocar o bebê precisa estar conectado com o bebê, quando há um diálogo as duas pessoas são importantes, portanto, esse diálo-go que é tônico, que é da fala, que é do corpo,

que é do modo como se olha que é o tom de voz, a modulação que é acompanhar o interesse da criança, então, o cuidador, o educador, o adulto tem que prestar atenção do que está chamando atenção para perceber no que o olhar da criança está sendo direci-onado e interagir a partir do olhar da criança no sentido de ter participação, colaboração e reciprocidade, isso é diálogo, é interação de responder ao que está sendo pedido com colaboração de estar sentido prazer naquilo que está sendo feito, realizado no regozijo de estarem juntos.

O bebê recém-nascido mama, no entanto, quando está satisfeito alguma coisa biológica acontece e o bebê para, a mesa acontece quando está com fome, ou seja, ele não chora de fome, mas ele chora da dor da fome – quando acaba essa reserva de alimento acontece o fenômeno há descargas físico-químicas fazem com o estômago, por exemplo, tenha uma contração, aí o be-bê sente a dor, a dor da fome, aí ele grita e a mãe entende que talvez seja a fome e aí o bebê mama e satisfaz e assim sucessivamente, isso significa que a criança aos poucos começa a perceber que toda vez que tem aquela dor algo vem depois que acalma que conforta, que é quente, que vem junto com o tato, portanto o organismo traz todas as sementes do desenvolvimento em que o corpo biológico sinaliza, avisa.

Para Dalbem & Dell'Aglio (2015) as marcas da infância perpassam por toda história futura da criança, de forma que:

> A criança constrói um modelo representacional interno de si mesma, dependendo de como foi cuidada. Mais tarde, em sua vida, esse modelo internalizado permite à criança, quando o sentimento é de segurança em relação aos cui-dadores, acreditar em si própria, tornar-se independente e explorar sua liberdade. Desse modo, cada indivíduo forma um "projeto" in-terno a partir das primeiras experiências com as figuras de apego (DALBEM; DELL'AGLIO, 2005, p.15).

Vivemos atualmente a cultura da antecipação. Muitas vezes escutamos "o bebê ainda não levanta a cabecinha, ainda não rola, ainda não engatinha, ainda não anda". Cria-se, infelizmente, uma ideia de que o bebê ainda não é. Quando, na verdade, deixa-se de olhar e perceber o quão ativo que é esse bebê. O bebê está exercitando inúmeras habilidades, não está preocupado em conquistar novas etapas, ele vive as relações na reciprocidade com as pessoas que interage.

O bebê nasce com uma tendência inata ao desenvolvimento e à sociali-zação. Mas, para isso, é preciso que o ambiente seja seguro e favorável, de forma que ele possa fazer seu "trabalho de bebê" e conquistar – no tempo dele – novas posturas e o sentimento de confiança e competência.

Os adultos nas suas atitudes acabam atrapalhando esse desenvolvimen-to uma vez que obrigam uma criança que tem a capacidade biológica porque já nasceu com isso desde bebê para dizer chega confundindo a consciência que tem do corporal. A questão não é estimular a criança para, mas não interrom-per o desenvolvimento da criança e quando o adulto tem esse tipo de atitude está impedindo o próprio desenvolvimento.

Para Falk (2015) afirma que não se deve impor uma tarefa a criança, mas possibilitar que desenvolva a confiança em si, caso contrário terá um sen-timento de segurança que a acompanhará na vida adulta.

> Em minha opinião, ao invés de exigir das crianças tarefas cada vez mais discordantes daquelas que seriam capazes de fazer por elas mesmas, seria melhor que cada uma pudesse exercer suas próprias possibilidades de uma maneira ativa, rica e variada, de acordo com seu próprio nível, no lugar de força-las a se sentirem permanente-mente atrasadas em relação ao que se espera delas (FALK, 2016, p. 49).

A criança desenvolve uma capacidade intrapsíquica de dizer que está bom, que chega que deu, ou seja, a criança desenvolve a questão do limite, essa capacidade intrapsíquica se manifesta em outras ações. No momento livre, todos os bebês que são os bebês de chão eles rolam, por exemplo, co-meçam rolar e vão subir em um degrau, em uma caixa de madeira, o bebê quando sobe e percebe que não vai dar conta se ele foi com os braços e não deu conta de ir com as pernas essa bebê recua, ou seja, vai se dando conta, vai tendo consciência do entorno e do que é possível ou para o seu corpo em determinada situação, então, não é uma criança sem limite, pelo contrário, o que se percebe que tem noção do perigo, que se constituí em um comporta-mento de prudência e passam a ter um limite em relação e como vai tratar o corpo do coleguinha.

Soares (2017) destaca que:

> Emmi Pikler observou, em suas pesquisas, que as crian-ças que se movem em liberdade seguem a mesma se-quência de posições baseadas na maturidade biológica e raramente pulam etapas, embora existam diferenças indi-viduais importantes no ritmo desse desenvolvimento (SO-ARES, 2017, p. 51).

Pikler (1969) evidenciava que não há necessidade de estímulos e inter-venção do adulto, pois o bebê é capaz de assumir posturas corporais de forma autônoma, condizente com o seu ritmo e desenvolvimento físico e cognitivo. Colocar o bebê em uma superfície firme e na posição deitada, com as costas sobre o chão, é a postura ideal para o bebê. Desta forma ele se movimentará de acordo com as suas possibilidades. A abordagem evidencia que nenhum bebê deve ser colocado em uma posição corporal que ainda não tenha a capa-cidade de assumir sozinho, ou seja, se a criança ainda não consegue assumir a posição sentado se movimentando sozinha elas não devem ser colocada sentada, se ela não se apoia e fica em pé sozinha, não devemos segurá-la pe-las mãos e forçá-la a caminhar (GONZALEZ-MENA & EYER, 2014).

Segundo Szanto-Feder (2014), o ato de observar não é algo simples, precisa ser aprendido, já que é uma ação que envolve diversos fatores, sejam eles de ordem cultural ou individual.

Pra tanto, os registros dessas observações são necessários e precisam ser compartilhados, refletem, (re) significados, o isso pressupõe a existência de um interlocutor com quem o desejo de comunicar permita encontrar motivos para análises e transformações na prática educativa.

A criança vai construindo aos poucos por meio das relações e vai se tor-nando uma criança extremamente organizada do ponto de vista psíquico, do ponto de vista motor e do ponto de vista da saúde e da ordem das coisas e de como são processadas e o conceito vai se tornando familiar para a criança.

Por meio do olhar atento do adulto referência é possível promover um ambiente que acolha

as necessidades dessas crianças e possibilite tentativas, descobertas e experiências que promovam a aquisição de novas informações pela autonomia de mover-se em liberdade e de estar nesse espaço como per-tencente. As experiências vividas pela criança constituem-se como fonte de prazer, satisfação e sentimento de eficácia (FALK, 2016).

A autora destaca a exploração da prática realizada pela criança com movimentos espontâneos nas atividades e nas funções, de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Portanto, fazemos a leitura de que o desenvolvimen-to lento ou diferente é ressaltado através de um prognóstico positivo, onde a criança será comparada com ela mesma.

A criança “aprende” o mundo pelo movimento, o seu corpo é a porta de entrada para o mundo que ela encontra “pronto” ao nascer. As oportunidades, oferecidas pelo adulto, é que farão a diferença na sua relação com o mundo e no seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, quando estudamos a abordagem Pikler entendemos o espaço como suporte para apoiar os bebês em suas aqui-sições motoras e na sua inserção no mundo.

Sommerhalder & Alves (2011), afirma Com relação ao tipo de brinque-dos que podemos disponibilizar para os bebês, consideramos pertinente, pri-meiramente, que “o corpo é o nosso primeiro e mais versátil brinquedo” (SOMMERHALDER & ALVES, 2011, p. 15).

Partindo desta premissa consideramos que os materiais a serem dispo-nibilizados precisam “conversar com o corpo do bebê”, portanto para cada fai-xa etária um tipo de brinquedo ou objeto de brincar (material não estruturado) deve ser oferecido, alinhado as possibilidades e necessidade do bebê. Gon-zalez-Mena evidencia que “os brinquedos no Instituto Pikler são simples – cria-dos para explorar e aprender, em vez de simplesmente entreter” (GONZALES-MENA, 2015, p. 185).

A abordagem de Emmi Pikler propõe uma reflexão que o cuidado é complementar ao movimento livre da criança em prol de seu desenvolvimento autônomo e saudável, que devem ser trabalhados em conjunto, sem que um seja negligenciado em detrimento do outro em ambientes coletivos de cuidado e educação no contexto brasileiro (FOCHI; CARVALHO; DRECHSLER, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação Infantil, quando a criança inicia, de fato, o seu percurso educacional, fica evidenciada a importância desse ciclo de aprendizagem, no período de zero aos três anos, que compreende o trabalho desenvolvido nas creches.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96) pre-coniza que a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, deve ser oferecida em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos (BRA-SIL, 1996).

As práticas educativas desenvolvidas na Escola de Educação Infantil precisam levam em consideração a criança na sua diversidade, compreenden-do suas manifestações individuais e seus ritmos próprios e, nesse movimento há que se considerar a qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento coca criança conforme su-gere

a abordagem de Emmi Pikler.

A construção do vínculo afetivo com a criança, principalmente nos mo-mentos de cuidados diários, é a maior das contribuições de Emmi Pikler que aponta um caminho contrário da nossa atual sociedade contemporânea que terceiriza a maioria dos momentos de cuidados diários (WAGENER ET al., 2017).

O adulto não precisa estimular o bebê, pois se o ambiente estiver bem preparado é esse espaço que será um convite para que o bebê explorar os brinquedos, objetos juntamente com as outras crianças. Um chão seguro e estável é a base para que ele se sinta em confiança para, aos poucos, explorar novas posturas. O bebê repete inúmeras vezes, em diferentes momentos, os movimentos que estão despertando curiosidade.

É preciso disponibilizar brinquedos que despertem naturalmente a curio-sidade e o prazer de agir do bebê. O primeiro brinquedo de exploração e des-coberta do bebê pode ser um pequeno lenço quadrado de bolinhas, por exem-plo. Sendo leve, o bebê consegue apreender o lenço, trazê-lo para perto do rosto sem se machucar, fixar o olhar nas bolinhas e repetir diversas formas de interagir com ele.

A abordagem foi criada e desenvolvida para crianças em ambientes co-letivos. Inicialmente surgiu em um abrigo e hoje em dia existem vários desdo-bramentos, como o trabalho em creche.

A vivência de pai e mãe com seu filho é uma experiência completamente diferente, permeada pela história, valores, cultura de cada um. Atualmente vi-vemos em uma sociedade em que muitas pessoas sabem o que é o melhor para seu filho: o pediatra, o psicólogo, o psiquiatra, etc. e os pais acabam des-tituídos de sua função.

As publicações analisadas, a partir da Abordagem Pikler como aporte teórico-metodológico, apontam a necessidade de inserir na formação inicial e continuada discussões que reflitam sobre a experiência, o cotidiano, o cuidado e movimento livre do bebê e da criança pequena.

Sobre o movimento livre, destacamos a importância de se realizar novos estudos piklerianos que discutam especificamente a dimensão corpórea e o brincar livre da criança em espaços de cuidado e educação coletivos, visto que essa discussão ainda é pouco explorada.

Gabriel (2016) aponta que para a Abordagem Pikler é necessário o edu-cador ser consciente em suas escolhas de como organizar o ambiente, e que estas decisões devam promover a autonomia da criança.

A abordagem Pikler ser densa e complexa, e por questões que esbar-ram com fatores culturais e institucionais, é realmente fundamental que a abordagem sirva de inspiração para reflexão, estudo, concepção e construção do trabalho com bebês de zero a três anos.

Finalizamos com a afirmação de Oliveira (2020) “se você quer viver a Abordagem Pikler, lembre-se sempre que, ela começa com a transformação dos adultos e que, todo adulto precisa de tempo para que suas sementes flo-resçam” (OLIVEIRA, 2020, p. 1).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. **Educar na Diversidade: Material de Formação Docente**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – BNCC**. Brasília: ME/SEB, 2018.ia: Educar de 0 a 6 Anos. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017

CEPPI, G.; ZINI M. (Org.). **Crianças, Espaços e Relações: Como Projetar Ambientes para a Educação Infantil.** Porto alegre: Penso 2013.

DALBEM, Juliana Xavier. & DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Teoria do Apego: Bases Conceituais e Desenvolvimento dos Modelos Internos de Funcio-namento**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, V. 57, Nº 1, pp. 12-24, 2005.

FALK, Judit. (Org.). **Educar os Três Primeiros Anos: A Experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2011.

FALK, Judit. (Org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. 2. Ed. Coleção Primeira Infância: Educar de 0 a 6 Anos. São Paulo: Ominisciência, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio; CARVALHO, Carina; DRECHSLER, Claudia F. Bergamo. **Contribuições de Emmi Pikler para a Educação de Bebês nos Contextos Brasileiros.** In: **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2016.

GABRIEL, M. R. **Contribuições de um Programa de Acompanhamento Ba-seado na Abordagem Pikleriana para a Promoção da Qualidade das Inte-rações Educadora-Bebê.** 2016. 226 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GONZALEZ-MENA; J. & EYER, D.W. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche: Currículo de Educação e Cuidados Baseado em Relações Qualificadas**. 9. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GONZALEZ-MENA; J. **Fundamentos da Educação Infantil: Ensinando crianças em uma Sociedade Diversificada**. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

MELLO, Suely Amaral. **Prefácio à Segunda Edição Brasileira. In: Educar os Três Primeiros Anos, a Experiência de Lóczy.** 2. Ed. Araraquara, SP: Jun-queira & Marin, 2011

OLIVEIRA, Leila Costa. **Abordagem Pikler: Um Sistema de Atitudes**. In: **Diálo-gos Viagens Pedagógicas**. 2020.

PIKLER. Emmi. **Morerse em Liberdad: Desarollo de la Motricidad Global**. Madrid: Narcea, 1969.

REDE PIKLER BRASIL. Disponível em: https://pikler.com.br/ Acesso em15 AGO. 2022.

SOMMERHALDER, A. & ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da infância: Muito Prazer em Aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, Movimento e Autonomia.** Coleção Pri-meira Infância: Educar de 0 a 6 Anos. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.

SOARES, Suzana Macedo. **Abordagem Emmi Pikler**. In: **Diálogos Viagens Pedagógicas**. 2018. Disponível em: https://www.dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/abordagem-emmi-pikler Acesso em 15 de ago. 2022.

SZANTO-FEDER, Agnès. **Uma Mirada Adulta sobre El Niño em Acción: El Senttido del Movimiento em La Protoinfancia.** Colección Fundari. Buenos Aires: Cinco, 2011.

TARDOS, Anna. **Introducing the Piklerian Developmental Approach: Histo-ry and Principles. The Signal: Newsletter of the World Association for In-fant Mental Health**. V 18, Nº 3-4. july /december 2010. Disponível em: https://perspectives.waimh.org/wpcontent/uploads/sites/9/2017/05/Introducing-the-Piklerian-developmental-approachHistory-and-principles.pdf Acesso em 15 ago. 2022.

WAGNER, Luciane Carniel.; VIEIRA, Grazielli Padilha, & MACIEL, Vera Elaine Marques. **A Terceirização dos Cuidados Infantis: Um Fenômeno Histórico.** Revista de Educação do Cogeime, V. 26, Nº 51, pp. 77-92, 2017.

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