

V.2 - N.8 - AGOSTO 2020

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ISSN - 2596-3309

ISSN - 2596-3295



R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana
Alves Farias – Vol. 2, n. 8 (ago. 2020)- . – São Paulo : Educar
Rede, 2020.

996 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistateritorios.com.br/>>

ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Educação Inclusiva.
4. Autismo. 5. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. 6.
Arte de contar histórias. 7. Dislexia. 8. Jogos e brincadeiras. I.
Farias, Adriana Alves.

CDD: 370

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

EDITORIAL

Falar é fácil! Escrever é difícil! Então...como publicar um artigo?

É comum escutarmos que “é mais fácil falar do que escrever”, certamente esse pensamento ocorre porque temos a habilidade de moldar a nossa fala ao ouvirmos a fala do outro, o que não acontece na escrita.

A escrita necessita de planejamento e isso envolve escrever, reescrever, ler e reler várias vezes. Por meio dos estudos da linguagem foi possível delinear de forma didática orientações necessárias que define que para cada gênero textual existe uma estrutura. No caso do artigo acadêmico, essa organização é nomeada como gênero textual artigo acadêmico que, nada mais é, do que um gênero textual com características próprias centradas em estruturas dos quais o autor deverá organizar seu texto dentro da habilidade discursiva exigida pelo gênero. Diante disso, a grande questão da arte da escrita está em possuir o conhecimento adequado para escrever conforme a estrutura textual de cada gênero. É nesse momento que o mito de que escrever é difícil passa a ser um bicho de sete cabeças! E daí, surge a necessidade de desconstruir esse pensamento e construir por meio da informação de que escrever pode ser prazeroso!

Afirmar que escrever é fácil, a meu ver, seria uma utopia, porque escrever requer planejamento e replanejamento, contudo, afirmar que escrever é muito prazeroso é extremamente possível! Para tanto, o autor precisa realizar a pesquisa adequada do tema, ter conhecimento da estrutura do gênero textual, regras ABNT, políticas de antiplágio e o diferencial de ter a orientação de um professor-orientador. Por intermédio dessa assessoria, a escrita de um artigo acadêmico com vistas à publicação em uma revista de produção científica, será muito prazerosa!

Com o objetivo de amenizar o senso comum de que escrever um artigo acadêmico é difícil, e construir a proposta de que escrever também pode ser prazeroso, nós, da Revista Territórios, trabalhamos com a orientação direcionada da escrita dos artigos dos nossos autores, que envolve o acompanhamento, orientações das regras da ABNT e verificação de antiplágio. Por meio de tudo isso, visamos garantir que os artigos publicados sejam inéditos e dentro das normas.

Convido você, leitor da Territórios, para fazer parte da equipe de autores. Venha publicar seu artigo conosco, teremos muito prazer em te orientar na construção do seu texto e viver com você a primeira emoção de ver seu artigo em uma Revista acadêmica. E, acima de tudo construir a proposta de que escrever pode não ser fácil mas é muito prazeroso!

Profa. Ma. Adriana Alves Farias

Editora da Revista Territórios

CONSELHO EDITORIAL

Adriana de Souza

Alessandra Gonçalves

Alexandre Bernardo da Silva

Alice Barbosa Gomes de Andrade

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

Andrea Ramos Moreira

Daniela Oliveira Albertin de Amarin

Debora Banhos

Deyse Valverde de Andrade Kimura

Erika de Holanda Limeira

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Juliana Petrasso

Marina Oliveira Reis

Priscila de Toledo Almeida

EDITORA-CHEFE

Adriana Alves Farias

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Daniela Oliveira Albertin de Amarin

Ana Paula Ferreira Aureliano Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Ana Luiza Ferreira Aureliano Lopes

PROJETO GRÁFICO

Wayship

COPYRIGHT

Revista Territórios. Educar Rede.

Volume 2, Número 8 (Agosto, 2020) - SP

ISSN 2596-3309 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

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

Rua João Burjakian 203

Lauzane Paulista- SP

CEP: 02442150

Revista sem fins lucrativos. Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

07	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE ADRIANA CRISTINA GUION	170	O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL CRISTINA DA SILVA ROCHA
21	AUTISMO E O CINEMA: O QUE PODEMOS APRENDER? ANA CLAUDIA DOS SANTOS MARTINS	178	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DANIELA CRISTINA RAMOS VESPERO
28	PRAGA URBANA O POMBO, SAÚDE PÚBLICA NA UNIDADE ESCOLAR, CURRÍCULO ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO	192	EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IDENTIDADE: VERDADES E DESAFIOS DEBORAH BARROSO SODRÉ
47	A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM ANA PAULA FERREIRA DE FARIA	199	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR EDILEIDE LOPES DA SILVA OLIVEIRA
71	A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO	213	O TDAH – UM OLHAR REFLEXIVO EDINICE GUIMARÃES CAVALCANTI DE SOUZA
79	A BRINCADEIRA COMO EIXO PROPOSITOR DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANDERSON BATISTA DOS SANTOS	225	FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ELIANA MARIA PERGOLA DA SILVA
87	A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ANDRÉIA MAZIERI DE JESUS FERREIRA	236	DIVERSIDADE CULTURAL E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL ERIKA MARTINS BRAGA
97	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA ANY MERY DE SOUSA ALVES	251	O CURRÍCULO PAULISTA, ALGUMAS REFLEXÕES FABIANA MORAES FROES
107	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM APARECIDA DE FARIA ALVAREZ	259	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL FABIANA RIBEIRO DE TOLEDO
112	A IMPORTÂNCIA DA PONTUAÇÃO BRUNO WELLINGTON DE LIMA	266	O PAPEL DOS PAIS NO PROCESSO DA INCLUSÃO FERNANDA DANIEL DE SOUZA
118	A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CARLA BEATRIZ NUNES OLIVEIRA	275	ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES NA ÁREA DAS ARTES FERNANDA RAMOS SILVA
129	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTES/JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A REINserÇÃO NA VISÃO DE ADOLESENTES/JOVENS EM CONFLITO COM A LEI CAROLINA SANTOS DE OLIVEIRA	282	EDUCAÇÃO EM ÉPOCA DE PANDEMIA FRANCINE CRISTIANE BERNARDO SANT'ANA
140	A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL CÉLIA MARIA DA SILVA FARIA	294	TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UM OLHAR PARA O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL GISELE COLHADO BIOLCATTI
148	AS PRINCIPAIS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR CLAUDIA MARIA APPUGLIESE GIOTTO	314	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS ATUAIS GISELE CRISTINA SILVA
156	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL CRISTIANE FEITOSA PERES	4 322	O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL GISLAINE BARROS CARDOSO ALVES

331	BRINCAR: UM JEITO ESPECIAL DE APRENDER GRACILDA MARIA CHAGAS DE FRANÇA	497	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA BEBÊS E CRIANÇAS MAILZA DOS SANTOS CARVALHO
338	A INTERAÇÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM JOELMA MARIA DE ANDRADE	507	A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARCIA ADRIANA BRUM CAMBARÁ
349	NEUROEDUCAÇÃO JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO	515	MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARCIA APARECIDA BÉRGAMO
356	A APRENDIZAGEM ESCOLAR SEGUNDO AS TEORIAS COGNITIVAS DA APRENDIZAGEM E A FIGURA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO JUAREZ FERREIRA DOS SANTOS	525	A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARCIA CECILIA HONORIO
373	A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM JULIANA APARECIDA PINHEIRO DE ARAÚJO	535	O CORPO EM MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL MÁRCIA REGINA SANTOS BARROS APOLINÁRIO
385	DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA JULIANA DA SILVA DE PAULA	551	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO REFLEXO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARCOS PAULO DE CAMARGO TORRES
393	COMO IDENTIFICAR A DISLEXIA KARINA ROBERTA DE SOUZA GAGLIETA	560	FOTOJORNALISMO: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DO ALUNO CIDADÃO MARIA JOSÉ LUAN DO NASCIMENTO
403	AS IMPRESSÕES DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR COM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM TDHA KATIA MADEIRA AUGUSTO FINATTI	575	HISTÓRIAS DA VIDA DE SHAKESPEARE MARIÂNGELA ALMEIDA FURQUIM DA SILVA
414	AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: RELATO DE UM ESTUDO KEILA SGOBI DE BARROS	590	IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELA AGRICULTURA E A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL MARILEIDE SANTOS ARAÚJO
425	CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO, EM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO KELLY CRISTINA DE LIMA RODRIGUES	612	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA EM SEUS PRINCIPAIS ASPECTOS MARY ELLEN DOS REIS OLIVEIRA
433	O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS	620	ENSINAR E APRENDER BRINCANDO NAS SÉRIES INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO MICHELE FERREIRA DA SILVA
452	MÉTODOS EDUCATIVOS PARA UTILIZAR COM CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE DE ABREU CAMPANÁRIO BARBOSA	632	A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MICHELE PEREIRA DA SILVA
461	A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS LUANA DO NASCIMENTO DA SILVA CASADO	639	IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MICHELE PUCCY ALVES PADILHA
474	AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE DESIGN INSTRUCIONAL LUCÉLIA MARTINS DE SOUZA	648	CONTOS E IMAGINAÇÃO: FERRAMENTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL MICHELLY DOS SANTOS NASCIMENTO SANTANA
489	A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL LUCIANA CASTELANI CASIMIRO OLIVEIRA	660	JUVENTUDE: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA FRENTE À COPARTICIPAÇÃO E RESPONSABILIDADE PATERNA MONÁSIA MARIA FELIX DA SILVA SANTOS

669	O QUE ESTÁ ACONTECENDO COM A GERAÇÃO PETER PAN? NADIA ALONSO PEREZ	831	ÉTICA NA PERSPECTIVA DO PEDAGOGO ROSENILDA SANTANA COELHO
677	AS BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NATALIA SALES DE CARVALHO	841	A IMPORTÂNCIA, OS PRINCÍPIOS E OS FUNDAMENTOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ROSYLAINE POSSO DE SOUZA FREITAS
687	A BRINQUEDOTECA COMO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS DE IDADE NAUIZA SILVA SANT ANA SOARES	859	MUSICALIZAÇÃO: USO DO CHROME MUSIC LAB EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL I SABRINA LIMA NORONHA POLLINI
705	PROFISSÃO DOCENTE SUPERIOR NILZA SANTOS DA CUNHA	869	A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SIMONE SAMUEL DOS SANTOS
714	A BNCC E O ENSINO DE CIÊNCIAS NILZA TAVARES BRITO	877	AS FORMAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA E DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA STELLA BEATRIZ TORRES DE ARAÚJO CALVO
722	A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA NÍVEA MACHADO MENDES	889	A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA SUELI CAETANO
736	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO PATRÍCIA MARIA DE OLIVEIRA	899	CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA TANIA ALVES CASTELO BRANCO
744	CAPITÃES DE AREIA: UM RETRATO DA MARGINALIZAÇÃO DO MENOR ABANDONADO PRISCILA MARQUES FIGUEIRA	907	A TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: NOVOS OLHARES TANIA APARECIDA DE LIMA
752	ADAPTAÇÃO DE BEBÊS NA ESCOLA REGINA CÉLIA MUSSIO	919	EDUCAÇÃO INCLUSIVA TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA
760	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS: O USO DO BLOG EM SALA DE AULA RENATA CRISTINA SALZANO	928	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS DE IDADE THAIS DIAS CAVALCANTE
779	O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL RENATA LO BUIO DE ANDRADE PEREIRA	936	O USO DO CINEMA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA THIELY APARECIDA DO CARMO CAPELO
789	GESTÃO E LIDERANÇA: PROFESSOR/EDUCADOR ROBERTA DA COSTA SILVA	950	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR VANESSA APARECIDA DA SILVA
795	O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS ROBERTA SÍLVIA BRANCAGLION	966	ASPECTOS EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS DA APRENDIZAGEM VANESSA DE FÁTIMA VALÉRIO
808	A HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO COMO PONTECIDALIDADES DO PROCESSO EDUCACIONAL RONALDO DA SILVA RODRIGUES	975	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR VERA LÚCIA BARBOSA ITINO
822	ABORDAGENS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PIAGET, VYGOTSKY E WALLON ROSA CAROLINA FERREIRA TANAKA	988	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL VIVIANE BATISTA FELTRAN DA MOTA

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE



ADRIANA CRISTINA GUION

Formada em Pedagogia, Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior – Professora do 3º ano do Ensino Fundamental da EMEF Dilermando Dias dos Santos.

RESUMO

Este artigo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a docência no ensino superior, cujo objetivo é orientar atuais e futuros profissionais sobre a identidade e a prática da profissão docente no ensino superior. Para tanto, foram selecionadas como referências artigos e livros publicados nos últimos dezesseis anos, que pudessem contribuir para a compreensão da realidade e das necessidades relativas ao tema. Os resultados apontam que a qualidade de ensino da universidade e o trabalho do docente realizado em sala de aula, são de uma estreita relação. O desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensar e aprender estruturados dentro de um ambiente adequado é necessário para promover mudanças e inovações, levando a uma melhoria significativa dentro de sala de aula. Os cursos de ensino superior devem dar o suporte para os novos profissionais e cidadãos. Somente com a prática e desenvolvimento da atividade intelectual realizada de forma concreta e participativa tem-se a formação do ser integral. A metodologia do ensino superior deve levar o estudante a entender os mecanismos que levam ao aprendizado de forma consciente e independente, formando no estudante estratégias cognitivas gerais a cada ciência, em função de analisar e resolver situações problemas.

Palavras-chave: Profissão Docente; Cidadão; Capacidades; Habilidades; Intelectual; Formação Docente; Conscientes; Situações; Cidadania.

INTRODUÇÃO

A constante reflexão sobre o fracasso da educação e a necessidade de profissionais desafiadores, resolutos nas questões impostas por suas profissões, sempre são um dos pontos cruciais em debates e polêmicas sobre o desenvolvimento da educação superior no

Brasil. Levam ao estudo e à reformulação das questões relativas ao trabalho docente no ensino superior, bem como, o olhar dessas questões sobre um novo prisma. Este trabalho tem como objetivo reconhecer os pilares básicos para a formação da identidade, da prática e da profissão desse docente.

Pensar em educação sem pensar no profissional que atua nela de nada adiantaria, pois a educação, como atividade relacional, somente se realiza por meio da ação entre pessoas: de um lado, o profissional docente; de outro, o aluno. Daí a importância da formação desse profissional em busca do aperfeiçoamento não só da sua didática, mas também, da sua habilidade de fazer com que os educandos sintam-se motivados, enfim, sintam-se parte do processo de ensino e de aprendizagem.

A busca de elementos que pudessem traçar o perfil do profissional adequado para a docência na Educação Superior foi o norte para o desenvolvimento desse trabalho. Parte da ideia de que o professor universitário, além de professor de matérias específicas, é também um professor que vai além desse limite, um professor pesquisador, que seja capaz de fazer ligações necessárias entre o saber sistematizado e o contexto de vida. Que faça com que o aluno saiba como e onde procurar as saídas para situações que necessitam de estudo em maior profundidade e criatividade de soluções, permitindo a seus alunos serem capazes de construir, modificar e ampliar seus conhecimentos, tornando-se sujeitos de sua aprendizagem.

Assim, este estudo promove reflexões sobre alguns aspectos que já foram publicados sobre a docência do ensino superior, bem como sobre possibilidades para aprimorar a prática docente, sobre as suas mudanças nos últimos anos, tendo em vista o trabalho desse professor dentro das salas de aula ser o responsável pela formação dos profissionais de diversas áreas do saber, os quais são colocados no mercado de trabalho todos os anos.

IDENTIDADE PROFISSIONAL: PERFIL DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR

A identidade do professor universitário por vezes se perde nas funções que desempenha na instituição e na sociedade. As exigências que caracterizam o exercício da profissão de professor ficam, por vezes, escondidas e não bem definidas dentro do próprio corpo docente, em função da diversidade de formações de origem, das afinidades que se estabelecem por área de saber e dos diferenciais entre as várias universidades.

Corrobora para esse processo, o fato da inexistência de uma formação específica como professor universitário. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB, de 1996, estabeleça que essa formação se realize, preferencialmente, em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996), por outro lado, é conhecido o fato de que esses cursos têm foco maior na formação do pesquisador, em detrimento da formação pedagógica (BAZZO, 2006).

Assim, ao se tornar professor universitário, são resgatadas as suas experiências como aluno ou são tomadas orientações com os professores com mais tempo de casa, resultando numa prática que reproduz o modelo predominante na universidade. Nesse sentido, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 57), afirmam que “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros”. Certamente não podem ser descartadas as suas observações acerca das reações de seus alunos e sua capacidade autodidata, mas são insuficientes.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002)[4], embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e de aprendizagem.

Acreditava-se que para ensinar na universidade fosse suficiente o domínio de conhecimento específico – pesquisa ou exercício profissional no campo. Segundo Masetto (1998, p. 36), até a década de 1970, “praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão”, com base no princípio de “quem sabe, sabe ensinar”.

Portanto, para alcançar melhores resultados no ensino superior, é necessário produzir novos conhecimentos com a preocupação de formar e de desenvolver profissionalmente os professores universitários, pois, esses são essenciais nos processos de mudança dentro das universidades e das sociedades em que estão inseridos. Nesse aspecto, é preciso deixar a ideia de que o conhecimento específico é o principal esteio de sua docência.

Conforme Libâneo (1998), a Pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora de ação educativa que deve ser trabalhada. O pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

A didática, como uma área da pedagogia que investiga os fundamentos, condições e modos de realizar a educação mediante o ensino, possibilita que os professores de áreas específicas “pedagogizem” suas ciências, ou seja, articulem todos os elementos para que aconteça a aprendizagem, instituindo, assim, os parâmetros pedagógicos. É preciso destacar, porém, que diferentes conhecimentos são de importância fundamental para o

exercício da docência em Educação Superior: pedagógico-didáticos, da área específica e da experiência (LIBÂNEO, 1998).

Os aspectos didáticos e pedagógicos compõem um campo de estudo que se ocupa de refletir sobre a prática docente, ou melhor, dos aspectos que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Com base nos estudos de Azzi (2000) e Caldeira (1995), a didática pode ser percebida como uma espécie de metalinguagem, em que, por meio do exercício da docência, há a possibilidade de reflexão sobre a prática realizada. A linguagem e os saberes se encontram em autores diferentes, cada qual com ângulos de visão diferentes sobre a temática da docência no ensino superior, o que vem a fortalecer as questões de mudanças, encorajando ações para a defesa da formação de professores qualificados para o desenvolvimento da prática docente nas universidades.

Na maioria das vezes, tradicionalmente, os professores do ensino superior se identificam por meio da sua área de atuação e não como professor do curso no qual leciona. Quando se reflete sobre o perfil do professor universitário brasileiro atualmente, no entanto, pode-se perceber que a valorização de sua formação pedagógica, muito embora não seja nova nos textos legais, na prática, é algo recente no processo de seleção e contratação dos mesmos. Hoje em dia é comum analisarem currículos com olhar para os profissionais que foram durante sua vida acadêmica e se formados para serem professores. O valor da experiência no magistério e os cursos de formação para a docência são vistos com um olhar mais cuidadoso pelas instituições de ensino superior (CALDEIRA, 1995).

Observa-se, entretanto, que alguns professores se caracterizam de um modo geral, como especialistas em seu campo de conhecimento, entendendo que a sua formação didático-pedagógica poderá ser adquirida naturalmente ao longo de sua experiência docente (AZZI, 2000).

Sem querer desmerecer o valor da experiência acumulada na prática do magistério, pode-se afirmar que o planejamento e a condução do ensino requerem não apenas o conhecimento do conteúdo, mas também, a compreensão do processo por meio do qual ocorre a construção do conhecimento por parte dos alunos, sem a qual, a forma de apresentação dos conteúdos pelo professor fica altamente prejudicada (CALDEIRA, 1995).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação.

Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. Segundo Libâneo (2004, p. 122), que reitera

Davydov, “a coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções”.

Assim, a necessidade de desenvolver ações de formação continuada para o provimento das deficiências de muitos dos profissionais que atuam na Educação Superior é urgente, especialmente porque muitos atuam também na formação de docentes para a Educação Básica. Além disso, com o advento de novas propostas educativas e o perfil inovador exigido dos futuros profissionais, torna-se imprescindível a formação de professores reformulando os valores e a didática, com vistas à qualificar o processo educativo e profissionalizar a ação docente.

Começou-se a perceber que assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, e a pós-graduação buscou resolver esse problema, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que desenvolvidas trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito em contradição de se ensinar ‘por boa vontade’, buscando apenas certa consideração pelo título de ‘professor de universidade’, ou apenas para ‘complementação salarial’, ou ainda somente para se ‘fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício da outra profissão’ (LIBÂNEO, 2004, p.125)

Isto significa que o processo de construção de conhecimento, para o professor universitário, é permanente e é, possivelmente, o caminho por meio do qual poderá mostrar aos seus alunos a necessidade de atualização contínua. A partir das exigências e possibilidades do processo de globalização do mundo de hoje, bem como da revolução nas tecnologias de comunicação informação, esse professor foi transformado em um educador, cujo papel vai além de seu conhecimento específico. Neste contexto, exige-se que seja um professor pesquisador, que demonstre aos seus alunos o interesse em sempre aprender e, concomitantemente, o interesse em ensinar num processo dinâmico (LIBÂNEO, 2004).

Ser um professor pesquisador não é somente entusiasmar seus alunos e motivá-los a querer saber mais. É ir além da motivação para a construção de conceitos concretos e práticos em suas profissões, acompanhado de estímulos para o constante crescimento para acompanharem as mudanças que a passagem do tempo nos impõe, sem prejuízo do conhecimento e da qualidade de ensino. Para muitos, há uma preocupação quanto a ser um professor pesquisador. Neste mote, a reflexão de um autor traz uma definição com clareza e objetividade. Para Miranda (2006, p.135)

[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor.

O professor é a consciência ativa que realiza, por meio de ações didático-pedagógicas embasadas e necessárias, os exercícios para o desenvolvimento do raciocínio e o aprender

numa reflexão dos saberes e suas funções dentro da sociedade, por meio de suas práticas profissionais (MIRANDA, 2006).

Segundo Lima (2000), a preocupação com a formação do professor pesquisador estaria fundamentada na intenção de tirar a educação apenas da transmissão de conhecimento já formulado. Para tanto, a pesquisa possibilitaria aos professores exercerem um trabalho com os alunos com o fim de formular novos conhecimentos ou o questionamento tanto sobre a validade quanto sobre a pertinência dos já existentes.

É importante ressaltar também que, segundo Lima (2000), pode-se definir o professor como aquele profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais. Segundo suas concepções, o professor-pesquisador, é aquele que exerce a atividade de buscar reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e analisá-las, utilizando para isso o método científico com o objetivo de ampliar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores.

Portanto, para realizar um trabalho didático-pedagógico condizente com a realidade que está inserido, o professor deve ser crítico e perspicaz para estimular seus alunos, sem que estes percebam que estão sendo provocados criticamente; ético, uma vez que o professor é formador de opinião; ter vocabulário ilibado; ser reflexivo da prática constante de seu trabalho; reconhecer a cultura de seus alunos; enfim, ele deve conhecer seu campo de atuação e ser capaz de permitir aos seus alunos que se apoderem de seus ensinamentos com criticidade, tornando-os parte de um processo de construção de seus próprios conhecimentos.

Assim, o perfil do professor deve ser construído com base nas reais situações relativas à docência. Não há como adquirir *status* de uma profissão se a atividade didático-pedagógica permanecer em segundo plano ou se a escolha for por falta de opção. O professor que acredita na causa e reconhece suas limitações e as necessidades de seus alunos e da sociedade, como responsável pela formação de outros, deve ter as suas capacidades potencializadas mediante a formação permanente e continuada e com um aprofundamento em pesquisas em seu campo de atuação. Apenas com profissionais capazes de buscar respostas para essas expectativas ter-se-á o sucesso que se espera na formação dos futuros profissionais.

Buscar a competência em seu ofício é característica de qualquer bom profissional. Mas, no caso da docência adquire particularidades: além das competências necessárias para o domínio de sua área, precisa também daquelas de caráter pedagógico. Zabala (1998) elabora um modelo que seria capaz de trazer subsídios para a análise da prática

profissional docente. Como opção, utiliza-se do modelo de interpretação, que se contrapõe àquele em que o professor é um aplicador de fórmulas herdadas da tradição, fundamentando-se no pensamento prático e na capacidade reflexiva do docente. Recomenda-se, assim, uma constante avaliação do trabalho por parte do profissional na docência do ensino superior.

O método se utiliza de uma perspectiva processual, no qual as fases de planejamento, aplicação e avaliação devem assegurar um sentido integral às variáveis metodológicas que caracterizam as unidades de intervenção pedagógica. Também as condicionantes do contexto educativo, como as pressões sociais, a trajetória profissional dos professores, entre outras, assumem uma posição de relevância. Na docência do ensino superior, as noções de desenvolvimento cognitivo em conjunto com as práticas elaboradas e avaliadas potencializariam as ações que efetivamente revigoram a prática educativa (ZABALA, 1998).

AMPLIANDO A IDEIA DE PRÁTICA EDUCATIVA

Ensinar é uma prática social ou, como Freire (1996) imaginava, uma ação cultural, pois é na interação entre professor e aluno que se concretiza a prática reflexiva da cultura e dos contextos sociais a que pertencem. Ser professor significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Com o advento das análises das práticas pedagógicas como prática social, resta indagar: como chegamos ao profissional docente de que precisamos? Por meio do pensamento analítico sobre os conteúdos interdisciplinares (politécnicos) ou fragmentados; sobre a necessidade de união entre teoria e prática enquanto metodologia; e, ainda, a democracia enquanto gestão. De acordo com a visão de Paulo Freire (1996), percebe-se que a ideia de prática educativa é a busca de alternativas e propostas que devem ser uma constante em nosso dia a dia, no sentido de resgatar o “homem”, o “cidadão” e o “trabalhador” da alienação de seu “ser”, seu exercício de cidadania e sua dignidade.

As propostas pedagógicas devem ser alternativas de “hominização” em contraposição ao processo de relações econômicas, que se definem em alienação do homem e expropriação de seu saber. Assim, não se pode reduzir o conceito da prática educativa às ações de responsabilidade somente do professor e que, normalmente, ocorrem em sala de aula. (FREIRE, 1996)

O ato de educar, a ação educativa, transcende às ações dos professores e extrapola os limites físicos da sala de aula, mas vale ressaltar que a interação professor e aluno são

imprescindíveis e importantes no processo educacional durante todo ciclo ou etapa de formação cidadã. Não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia, de como as aprendizagens se produzem. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a "porque ensinar" e "como aprender". Não basta que os alunos se encontrem frente aos conteúdos para aprender, é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimentos, compará-los, identificar semelhanças e diferenças, integrá-los, comprovar que os resultados têm certas coerências. É preciso que percebam que uma pessoa para se relacionar depende das experiências vivenciadas nas instituições educacionais, um dos lugares preferenciais para estabelecer vínculos e definir concepções sobre si mesmo e os demais. (FREIRE, 1996)

Zabala (1998) explicita que a ordenação articulada das atividades seria o elemento diferenciador das metodologias e que o primeiro aspecto característico de um método seria o tipo de ordem em que se propõem as atividades. Ressalta que o parcelamento da prática educativa tem certo grau de artificialidade, explicável pela dificuldade em encontrar um sistema interpretativo adequado, que deveria permitir o estudo conjunto de todas as variáveis incidentes nos processos educativos.

Na sequência, Zabala (1998) considera a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e o papel das atividades que são propostas. Alguns critérios para análise das sequências reportam que os conteúdos de aprendizagem devem explicitar as intenções educativas, podendo abranger as dimensões: conceituais; procedimentais; conceituais e procedimentais; ou conceituais, procedimentais e atitudinais. Parece elementar retomar conceitos de formação básica, mas a continuidade desse desenvolvimento se dá no ensino superior e com maior responsabilidade, visto que nessa etapa o estudante deve se sentir relacionado com o que estuda e com as finalidades para as quais está se formando. Essa análise nos propõe alguns questionamentos, tais como: há atividades que nos permitam determinar os conhecimentos prévios? Há atividades cujos conteúdos sejam propostos de forma significativa e funcional? Há atividades em que possamos inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno? Há atividades que representem um desafio alcançável? Provoca-se um conflito cognitivo e que promove a atividade mental? Somos motivadores em relação à aprendizagem dos novos conteúdos? Estimula-se a autoestima e o autoconceito? As ações em sala ajudam a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, sendo cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?

Em relação às questões levantadas, convém expor sua relevância para a docência no ensino superior, pois cada vez mais temos professores inexperientes acerca da relação

entre ensino e aprendizagem. Assim, como podemos formar docentes para a Educação Básica se não damos o exemplo em nossas próprias faculdades e universidades?

Consideramos também outra unidade de análise, as sequências de conteúdo, que requer uma interação entre as dimensões de conceito, procedimento e atitude. Assim, com ênfase no conceitual, a sequência do conteúdo deve estimular o educando a estabelecer suas próprias conjecturas a respeito de sua função na sociedade e de sua responsabilidade frente ao seu papel de educador e formador.

Pode-se dizer que o professor, na docência do ensino superior, deve conduzir a própria prática para a realização de formar por meio do exemplo os novos profissionais, em especial os novos docentes, sem deixar que suas limitações comprometam o processo, fazendo delas ponte para o seu crescimento e desenvolvimento dos outros.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR – UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Mesmo em torno das discussões sobre a necessidade de formação pedagógica do professor universitário, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade e indivíduos responsáveis pelas políticas públicas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o ensino superior como algo secundário.

Para o ensino superior não há um curso específico de formação a docentes regulamentados, como em outros níveis. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), admite que esses profissionais sejam preparados em cursos de pós-graduação, prioritariamente em cursos *stricto sensu* os quais, porém, não são obrigatórios. A Lei deixa lacunas para interpretações dúbias, ou ainda pior, que sejam sanadas de acordo com os estatutos e regimentos de cada instituição de ensino superior.

Saviani (1998) evidencia sua preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, citando detalhes acerca da necessidade de capacitação para o uso de modernas tecnologias de ensino. Já prevendo, na década de 1990, as necessidades de hoje e sabedor de quão importante é a relação entre professor e aluno, ele anteviu os problemas pelos quais passam o ensino superior hoje, tais como o uso das novas tecnologias, o crescimento das diferenças socioculturais acentuadas dentro dos ambientes de ensino superior e o desenvolvimento de uma subclasse de ditos profissionais da educação que não são formados como educadores, mas, detém o conhecimento necessário para a formação de novos profissionais.

Na mesma linha, para Pimenta e Anastasiou (2002), a Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior com todo o rigor que necessita. Saber dialogar com a realidade e os alunos, levá-los à construção consciente da ética, da cidadania, das relações político-sociais e afetivas são fundamentais no exercício das atividades pedagógicas. Todas juntas em uma única aula, na qual, além de possibilitar o aprendizado sobre o rigor característico de cada ciência, o professor possa revelar por meio de suas ações na sociedade um profissional competente e múltiplo nas várias relações que necessita desenvolver durante sua atuação.

Constata-se, porém, que os professores do ensino superior, em muitos casos, se identificam profissionalmente como engenheiro, advogado, médico, que dão aula no ensino superior. Isso mostra, de um lado, certa valorização social do título de professor universitário; porém, de outro, uma valorização maior de sua competência como profissional para o mercado de trabalho; isto é, ser apenas professor universitário parece ter pouco valor; mas ser médico professor, dentista professor, advogado professor, engenheiro professor ou outro, rende prestígio e *status* no exercício de sua profissão, mas sem o caráter formal da profissão de professor e todas as peculiaridades atinentes a esta função (VASCONCELOS, 1998).

Aos profissionais, não só da educação, a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se essas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000). Assim, o docente de ensino superior necessita de suportes dentro das instituições para a prática e troca de experiências, estabelecendo uma prática para a formação em serviço, o que, notoriamente, não é uma prática muito difundida no Brasil.

Essa questão merece destaque especial uma vez que o nosso sistema educacional possibilita que pessoas atuem como professores universitários sem nenhuma formação e prática de magistério. A orientação, do ponto de vista legal, é que essa formação se dê em cursos de pós-graduação, preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado.

Atualmente os cursos de pós-graduação se dividem em *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). O título de especialista é dado após o cumprimento de uma carga horária mínima de 360 horas de aula e a entrega de uma monografia. Já ao mestre, além das aulas, é exigido participar de seminários e a apresentação de uma

dissertação, com a defesa perante uma banca examinadora. Para o doutor, há um aumento da carga horária e dos seminários, com a entrega e defesa de uma tese, que deve ter caráter inédito, para uma banca de exame formada por doutores. Normalmente é cobrado o conhecimento de uma ou duas línguas estrangeiras. Não existe pré-requisito ou exigência, “*a priori*”, em seguir essa escala; isto é, a pessoa pode ser doutora sem ter o mestrado; mas, o comum é fazer o mestrado e depois o doutorado.

A especialização ou pós-graduação *latu sensu* tem duração que varia de seis meses a um ano e meio; o mestrado (pós-graduação *strictu sensu*), em torno de dois anos; e o doutorado (também *strictu sensu*), aproximadamente de quatro anos. É comum o aluno terminar a graduação e iniciar logo em seguida a pós-graduação, sem ter exercido a profissão, logo tendo uma grande bagagem acadêmica e teórica, mas pouca experiência. O problema é que esse aluno, quando conclui o mestrado, acaba se transformando em professor universitário sem nunca ter trabalhado no seu ramo; além disso, a pós-graduação *stricto sensu* é muito mais voltada para a formação do pesquisador do que para a do magistério.

Os estabelecimentos de ensino superior dão preferência à contratação de docentes com pelo menos o mestrado, uma vez que os cursos são avaliados pelo número de mestres e doutores. Assim, temos um profissional que nunca exerceu a profissão e também não preparado para o magistério. Porém, tratam-se, sem dúvida, de jovens brilhantes e com ótima base de conhecimento. Cabe, dessa forma, a tomada de políticas públicas para a complementação da formação de docentes para o ensino superior, em busca da construção de um perfil profissional, em que o ideal é contemplar os aspectos profissionais específicos da área de conhecimento e os pedagógicos (teóricos e práticos). Tais ações devem contribuir para a formação de um perfil de professor universitário.

As possibilidades desta formação recaem, portanto, sobre os cursos de formação docente e, também, precisam ser desenvolvidas pelas próprias instituições, por meio de programas institucionais de formação continuada. As instituições de ensino superior devem ser o lugar de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente e também o lugar de geração e criação de novos conhecimentos, gerados por seus professores pesquisadores. Certamente, são exigidas habilidades diferentes: às vezes, um bom pesquisador não será um bom professor. Para o docente, não é necessário possuir somente o conhecimento, mas também saber como fazer para que os seus alunos possam se apropriar dos mesmos, aprendê-los. Como não se forma um profissional apenas com as fundamentações teóricas, é imprescindível o conhecimento prático, que pode ser obtido

mediante as experiências da carreira profissional ou mediante a pesquisa e a extensão realizada nas instituições de ensino superior.

Apenas a formação de docentes, em cursos e programas, não é suficiente para compor todo o perfil de um profissional para atuação em salas de aula. Sabe-se que essa formação é eminentemente prática, mediante as próprias experiências e, especialmente, a troca de experiências com os colegas de profissão, em situações que promovam a reflexão sobre os resultados dessas experiências, o que contribui em muito para o desempenho docente.

A problemática do professor no ensino superior, assim, é questionada com toda razão. Os professores, com exceções, deixaram de lado suas principais características em favor apenas do exercício do “notório saber”, por meio da pesquisa, publicações, dentre outros. No entanto, como apontado neste trabalho, o docente do ensino superior deve estar atento também às questões de prática profissional e pedagógica, pois somente com a harmonização entre os dois saberes teremos o proficiente, e tão necessário, profissional docente de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto em conjunto com as reflexões a respeito da Docência do Ensino Superior permite afirmar que se faz mais que necessário o desenvolvimento de programas voltados à formação pedagógica do professor universitário, bem como promoção de ações que façam despertar o compromisso com as ações educacionais. Mas esta ação não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos da ação pedagógica, restrita às técnicas e metodologias de ensino.

Os docentes do século XXI encontram vários desafios com a revolução tecnológica e com as mudanças na sociedade contemporânea, advindas das reformas neoliberais e da globalização. Têm como objetivo formar cidadãos conscientes e capazes de aprimorar, adquirir e reconstruir o seu conhecimento, sabendo que cada aluno é único, que estão submetidos a condições desiguais. Que sejam capazes de motivar, estimular e acreditar no ser humano e na formação profissional para a pesquisa e a reflexão. Hoje, não cabe mais aquele professor autoritário, punitivo e conteudista.

O professor pesquisador tem função fundamental em todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois deixa de ser apenas transmissor de conhecimentos, e passa a dar condições para que seus alunos formulem novos conhecimentos. O desafio, então, que se impõe é o de construir a identidade de professor universitário, baseado não apenas nas

experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos por meio de uma sólida formação pedagógica e formação continuada, que viabilizem o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério. E que essa formação o conduza a ser um profissional solidário, mais humano, justo, ético, líder, autônomo e reflexivo de sua prática.

Formar no docente a identidade de educador formador e receptivo às necessidades da sociedade e do momento histórico em que está inserido, tornando-se exemplo das características que deve ajudar a formar em seus alunos e revelador das expectativas dos mesmos. A prática deve conter o real *intero teor* do significado de docente. Ajudar alguém a adquirir determinado conhecimento é ato nobre e merece valorização e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAZZO, Vera Lúcia. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5)

BENEDITO, A. V, FERRER, V E FERRERES,V. **La Formación Universitária a Debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 23/05/2020.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Elvira Souza. A função antropológica de ensinar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 15, n. 138, p. 9-11, Dez. 2000.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998

MIRANDA, M. G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, M. **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006. (p.129-143)

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **A Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998 (p. 77-93).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

AUTISMO E O CINEMA: O QUE PODEMOS APRENDER?



ANA CLAUDIA DOS SANTOS MARTINS

Graduada em Pedagogia e Biblioteconomia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Ensino fundamental I pela Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar sucintamente as principais características do Autismo e Síndrome de Asperger suas possíveis causas e tratamentos. Devido a características de pessoas com espectro autista, essa temática tem sido muito comum em filmes em que se mostram diversos aspectos sintomas e dilemas vividos por esses indivíduos. Dessa forma, os filmes podem ser instrumentos conhecimento para os educadores envolvidos com atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Autismo; Educação Especial; Cinema.

INTRODUÇÃO

O professor na sala de aula tem contato com diversos alunos, diferentes valores e histórias de vida. Também haverá alunos com necessidades especiais, dentre eles, alunos autistas. Entender transtorno autista ainda é um grande desafio para médicos, pais e professores. Autismo, Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett, doenças englobadas no transtorno do espectro do autista. Seus estudos ainda são recentes e cercados de muitas dúvidas. Pessoas autistas e seus familiares ainda sofrem preconceitos e passam por diversas dificuldades, visto os comportamentos peculiares presente em pessoas dessas síndromes.

Por isso, é importante para os professores de Atendimento educacional especial entendam melhor essa realidade. No presente trabalho são apresentados suas possíveis causas, diagnósticos, sintomas e tratamentos que não curam, mas melhoram muito a qualidade de vida. Atualmente, a denominação transtornos globais do desenvolvimento

(TGD) pode ser substituída por Transtorno do Espectro Autista (TEA) que inclui a Síndrome de Asperger e Síndrome de Rett, essas últimas apresentadas em seus principais aspectos.

Filmes são ótimas ferramentas, pois apresentam aspectos da vida em seus enredos que podem ser depois discutidos entre aquelas que assistiram. Dizer que a vida imita a Arte é verdadeiro neste contexto. Dessa forma, é importante a apresentação de filmes sobre a temática autista para que o professor entenda melhor sua realidade e dos alunos que atende.

AUTISMO

O autismo é um transtorno de desenvolvimento sendo mais percebido a partir dos três anos de idade, porém surge desde os primeiros meses de vida e prejudica as habilidades de comunicação e interação social. Os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) ou espectro autista são um conjunto de síndromes definidas por alterações no comportamento que são observados nas crianças a partir dos dois anos de idade (MACIEL e FILHO, 2009). O termo autismo surgiu no início do século XX (1908), mas a primeira descrição foi realizada por Kanner em 1943. A ONU decretou o dia 2 Abril como o dia de conscientização do autismo. Dessa forma, o autismo é conhecido cientificamente a pouco mais de um século e há cada vez mais estudos e teses que buscam compreendê-lo.

Em 2013, o **Autismo, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett**, foram incorporados a um novo termo médico e englobado, chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Dessa forma, a Síndrome de Asperger passa a ser considerada “um autismo mais brando”. Assim, as crianças são diagnosticados em graus de comprometimento de forma mais completa, para um tratamento mais específico.

Segundo Varella (2015), o Autismo é um transtorno global marcado por três características fundamentais, a chamada Tríade Autista:

1. Inabilidade de interagir socialmente;
2. Dificuldade de domínio da linguagem;
3. Padrão de comportamento restritivo e repetitivo

Segundo Schwartzman (2010), Kanner percebeu que crianças mostravam prejuízos na comunicação, no comportamento e da interação caracterizando esse comportamento como diferentes das crianças com deficiência intelectual. Assim ele nomeou esse comportamento como Autismo: *“Deixou claro que, embora a causa dessa condição não fosse conhecida, acreditava que o ambiente desfavorável seria o responsável [...] em*

alguns casos, o transtorno era tão precoce que não haveria tempo para a interferência do ambiente a respeito da criança, de modo que poderia haver uma etiologia biológica.”

Houve um hiato de quatro décadas até que a psiquiatra inglesa Lorna Wing (1928-2014), mãe de uma garota autista, descreveu em 1988 as características do Autismo variam desde deficiência intelectual grave sem possibilidade de comunicação e interação devido à agressividade e casos mais leves como a Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual ou problemas na linguagem caracterizada pela interação social peculiar e manias. Assim, Wing (2011) mostra que o autismo compromete três características do desenvolvimento humano, que faz muitas vezes com que essas pessoas sejam estereotipadas:

- ✓ Comunicação, a pessoa autista tem dificuldade na comunicação que pode variar e ser em alguns casos, extrema. O autista tem dificuldade em começar uma conversa e quando a faz está relacionada a um interesse exagerado a determinado tema que faz com ele tenha um grande conhecimento sobre o assunto;
- ✓ Imaginação: O autista tem dificuldade em entender o “sentido figurado” das coisas, tudo tem que ser ao pé da letra”. A realidade é vista por eles em outro contexto.
- ✓ Sociabilização: A maior dificuldade dentro o autista, muitos se isolam ou aqueles que ainda conseguem interagir, pode ser erroneamente considerados “chatos” ou “cheios de manias”.

O diagnóstico no autismo é realizado através da observação do comportamento e não com exames clínicos. Muitas vezes esses exames são realizados a partir da percepção de pais, cuidadores ou professores que percebem um comportamento diferenciado da criança. Existem algumas escalas de avaliação relacionadas ao espectro do autismo.

O diagnóstico ocorre geralmente depois da observação dos pais e pediatras que percebem alterações comportamentais a partir do primeiro ano de vida.

Definir as causas do Autismo não é tarefa fácil, pois não há consenso. A intensidade e o comprometimento são variados. Desde casos mais leves como a Síndrome de Asperger a casos gravíssimos em que o indivíduo não consegue manter nenhum contato com outras pessoas e atraso mental.

As causas do autismo ainda são desconhecidas, mas a pesquisa na área é cada vez mais intensa. Segundo Vinocour, é provável que haja uma combinação de fatores que levam ao autismo: genética e agentes externos desempenham um importante nas causas do transtorno. De acordo com a Associação Médica Americana, as chances de uma criança desenvolver autismo por causa da herança genética são de 50%, sendo que a outra metade dos casos pode corresponder a fatores exógenos, como o ambiente de criação.

Sabe-se que existem genes envolvidos nas causas do autismo, mas nenhum estudo ainda é conclusivo. O que se tem certeza é que muitos genes tornam as crianças mais suscetíveis ao transtorno, outros afetam o desenvolvimento do cérebro e a comunicação entre os neurônios ou o grau dos sintomas. Existem também fatores externos como a poluição do ar, complicações na gravidez, infecções, contaminação por Mercúrio e sensibilidade a vacinas. A questão da vacina ainda é algo muito polêmico, alguns estudiosos acreditam que o Mercúrio, presente em algumas vacinas provocar autismo.

Infelizmente, não existe cura para autismo, porém existem que tratamentos que melhoram a interação do paciente. É importante ressaltar que quanto mais cedo começar, melhores serão os resultados. Uma equipe de psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais se responsabilizam por realizar terapias de comunicação e comportamento. Da mesma forma, não existem remédios específicos para o autismo, mas existem medicamentos para tratar problemas comportamentais ou emocionais que os pacientes com autismo podem ter.

SÍNDROME DE ASPERGER

Segundo Maciel e Filho (2009) os estudos de Hans Asperger, envolvendo cerca de 200 pacientes e publicado em alemão em 1944, permaneceu esquecido do grande público médico, até que Lorna Wing, médica inglesa mãe de uma garota autista, traduziu-o para o inglês, em 1981. Atualmente essa síndrome é considerada um transtorno neurobiológico incorporada ao termo Transtorno espectro do autismo (TEA), uma forma mais branda de autismo.

Estima-se que 1 em cada 250 crianças serão diagnosticadas com Asperger Não se sabe ao certo, a causa da síndrome. Pessoas com síndrome de Asperger possuem dificuldades na interação social, tem comportamentos peculiares, obsessivos e repetitivos. Muitas crianças têm movimentos desajeitados como também características de serem habilidosos, e talentosos em Matemática, Geografia e Música. No diagnóstico da Síndrome de Asperger são analisados:

- ✓ Déficit de interação e comunicação social;
- ✓ Presença de um padrão repetitivo em comportamentos;
- ✓ Obsessão de uma atividade específica, rotina.

AUTISMO E CINEMA: O QUE PODEMOS APRENDER

Devido a características peculiares, a temática do autismo é muito explorada no cinema e na televisão. Essas personagens são mostradas nas suas características como comportamentos, inteligência acima do comum hábitos e manias. A seguir, haverá apresentação (em ordem cronológica) de alguns filmes em que essas personagens são exploradas. Percebe-se que a maioria dos filmes são norte-americanos, visto a grande produção cinematográfica deste país.

A principal temática apresentada em todos os filmes é com relação ao preconceito. A dificuldade do Autista em ser compreendido e viver em sociedade como em o *Garoto que podia voar* e *Loucos de amor*. Há também a relação da mãe na luta pelos filhos. Isso é muito claro em *Meu filho, meu Mundo* e *Missão especial*; Padrões repetitivos e obsessão por determinados assuntos é ricamente mostrada em *Temple Grandin* e no mais conhecido filme sobre a temática: *Rain Man*, estrelado por Dustin Hoffman (grandiosa atuação!) e Tom Cruise. No filme, mostra claramente o comportamento compulsivo com relação à rotina. Há dois filmes que exploram suas habilidades incomuns com em *Código para o inferno* e *Testemunha do silêncio*. Há também a animação *Uma amizade diferente* e o filme canadense *À sombra do piano*.

No quadro há informações de 10 filmes: título ano e país de origem. A tabela tem por objetivo criar o interesse do professor-leitor para que assim pesquise e procure o filme e reflita diante das personagens e do enredo. O quadro na verdade tem o objetivo aguçar a curiosidade do professor para pesquisar mais sobre o tema. É importante ressaltar que apesar de ser um ótimo instrumento de estudo, os filmes devem ser discutidos e vistos de forma crítica.

Título	Ano	País de origem
Meu Filho, meu mundo (Son Rise)	1979	Estados Unidos
O Garoto que podia voar (The boy who could fly)	1986	Estados Unidos
Rain Main	1988	Estados Unidos
Testemunha do Siêncio (Silent Fall)	1994	Canadá
À sombra do piano (Under the piano)	1996	Canadá
Código para o Inferno (Mercury Rising)	1998	Estados Unidos

Missão Especial (Miracle Run)	2004	Estados Unidos
Loucos de Amor (Mozart and Whale)	2005	Estados unidos
Mary e Max: Uma Amizade Diferente (2009)	2009	Austrália
Temple Grandin	2010	Estados unidos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda faltam respostas para muitas perguntas, no entanto felizmente houve grande avanço e a criança autista pode frequentar a escola regular. Há especialistas e pais que acham que a inclusão do autismo é um mito, já que a interação é difícil em alguns casos. O que se deve levar em conta é a qualidade de vida da criança e se esse contato trará melhoras. A escola precisa estar sempre de portas abertas.

É importante ressaltar que a realidade pode ser bem mais assustadora do que nos filmes e o professor pode se sentir sozinho, por isso é importante a participação de toda a equipe da escola, para auxiliar o professor. A profissão docente é um grande desafio e na Educação Especial isso se mostra ainda mais patente.

Filmes são ótimos instrumento para análise desses comportamentos e de como identificar nos alunos Transtorno do Espectro Autista (TEA). Eles apresentam personagens com sintomas e características bem marcantes. Além dos dilemas enfrentados por familiares, ajudando o educador a entender e se portar da melhor forma possível atendendo adequadamente esse aluno.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais.** , Editora Artes Médicas, 2004.

VINOCOUR, E. **Autismo.** Disponível em:

<http://www.minhavidacom.br/saude/temas/autismo> Acesso em 23 de Abril de 2020.

DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MACIEL, M. M. ; FILHO, A. P. G. **Autismo: uma abordagem tamanho família.** Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-21.pdf>. Acesso em 22 de Abril de 2020.

FILMES SOBRE AUTISMO. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/reportagens/confira-5-filmes-sobre-autismo-educacao/>. Acesso em 23 de Abril de 2020.

FILMES SOBRE AUTISMO. Disponível em: <http://jornalggn.com.br/blog/gunter-zibell-sp/30-filmes-que-trazem-o-autismo-e-o-asperger-preparados-para-assistir> Acesso em 23 de Abril de 2020.

SÍNDROME DE ASPERGER. Disponível em <http://www.minhavidade.com.br/saude/temas/sindrome-de-asperger>. Acesso em 18 de Abril de 2020.

SCHWARTZMAN, J. S, Autismo e outros transtornos de espectro autista. Revista autismo 2010 Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-0/autismo-e-outros-transtornos-do-espectro-autista>. Acesso em 2 de Abril de 2020.

VARELLA, D. **Autismo.** Disponível em: <https://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo/> Acesso em 01 se Abril 2020.

WING, L. **El autismo em niños y adultos: una guía para família.** 2011 Psicología Hoy. Editorial Paidós.

PRAGA URBANA O POMBO, SAÚDE PÚBLICA NA UNIDADE ESCOLAR, CURRÍCULO



ANA LUCIA PIMENTEL DO NASCIMENTO

Graduação em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de Guarulhos. (1999); Especialista em pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2011); Professor de Ensino Fundamental II e Médio Geografia – na EE Pimentas VII, Professor de Educação Infantil na Prefeitura de SP - na CEI Jardim Nazaré.

RESUMO

Com a urbanização crescente e a ocupação desordenada de espaços naturais houve o crescimento da praga urbana o” pombo “nas cidades, aumentando as infestações, tanto em árvores, quanto em casas, edificações, parques, praças e jardins. Com a complexidade tecnológica o homem vem modificando e artificializando cada vez mais o meio ambiente que o circula, afetando a fauna e a flora e os demais seres humanos. Estes animais causam grandes incômodos e desconforto em todos os níveis sociais, devido à proliferação de doenças que em alguns casos leva até ao óbito, alta adaptabilidade e capacidade reprodutiva quando encontra abrigos e alimentos em áreas urbanizadas. Suas fezes além de poluir, são um meio propício para o desenvolvimento de fungos patogênicos e seus ectoparasitas, podendo causar irritações na pele e diversos tipos de doenças.

Palavras-chave: Pombo; Saúde; Doenças; Currículo; Gestão-escolar.

INTRODUÇÃO

Por meio da Educação Ambiental com Ênfase em espaços sustentáveis, buscamos através de pesquisas, retratarem praticas educacionais que venha a contribuir com a saúde na cidade de Guarulhos dentro das unidades educacionais promovendo orientação sobre a praga urbana o pombo.

As pragas vêm aumentando principalmente proximidades das escolas, preocupando cada vez mais a população local por conta das transmissões de doenças.

Evitar a proliferação das doenças transmitidas pelo pombo: Criptococose, Histoplasmoze, Salmonelose, Ornitose, Toxoplasmose, Dermatites, Alergias, Psitacose, Tuberculose Avícola, etc.

Integrar na educação escolar valores e habilidades para um modo de vida sustentável e saudável. Conhecendo conceitos de saúde, adotando práticas preventivas, mobilizando e capacitando através de palestras os educando e educadores e todos os demais funcionários da escola.

Conscientizar e informar sobre a legislação que rege a praga urbana no município de Guarulhos, promover o envolvimento da comunidade escolar em defesa da saúde pública, dialogando sobre o tema, com o propósito de transformar uma realidade local que nos incomoda, que foi percebida como negativa para uma obtenção de uma vida com qualidade. Identificar medidas preventivas e colocar em prática dentro e fora da escola. A educação Ambiental não deve ser limitada a um conteúdo ou disciplina específico, deve sim transitar entre as diversas áreas do conhecimento.

Afastar a praga urbana o pombo das proximidades da escola através de pesquisas e ações de prevenção.

Incentivar a conscientização dentro e fora da escola sobre como devemos proceder. Enfrentar os desafios socioambientais sobre as mudanças culturais necessárias para a prevenção das doenças causadas pela praga o pombo.

Criar medidas de proteção e higiene no ambiente escolar e comunidade local, fazer parcerias com os profissionais de saúde promovendo palestras de orientação nas unidades escolares, tendo uma ação muito mais pro ativa e de corresponsabilidade, participando de práticas voltadas a sustentabilidade. Planejando como manejar o pombo, reduzindo de maneira gradual a quantidade de praga de um local, através da eliminação de abrigos e fontes de alimentação.

O estudo visa à compreensão do meio ambiente, acrescentando a necessidade de evitar a disseminação de doenças que afetam principalmente com maior intensidade os menos favorecidos. Cabe a gestão escolar auxiliar os educadores a possibilitar a multiplicação das informações através de reuniões com os pais, descrevendo as características do pombo, sanando dúvidas, expondo todas as pesquisas e atividades desenvolvidas na escola.

SAÚDE PÚBLICA

Em muitos países a praga urbana o pombo é considerado um grave problema ambiental, pois compete por alimentar as espécies nativas, essas pragas danificam monumentos com suas fezes e podem transmitir doenças ao homem.

Pombos podem abrigar uma fauna de diversos parasitas. Eles sediam os Helmintos intestinais, sendo muito comuns a capilária e a Ascarídeas columbae. Os pombos costumam comer grãos e sementes, mas também aceita outro tipo de alimentação como pães, farelos e restos de comida, alimentá-los acaba sendo a diversão de muitas famílias, devido à aparência inofensiva e cativante dessas aves, mas se o indivíduo teve contato com pombos e manifesta sintomas como febre alta, calafrios e dor de cabeça devem procurar ajuda médica para evitar infecções generalizadas, as doenças podem causar inflamação ou infecções pulmonares.

Alimentar os pombos nas cidades aumenta a probabilidade de contaminação, porém as doenças podem ser causadas pela inalação das vezes desses animais depositados no chão, janelas e calçadas e principalmente em escolas, que muitas das vezes não são percebidas pelos indivíduos.

Para fazer a higiene correta, basta molhar o local com água e cloro e deixar o produto agir por aproximadamente uma hora, é um cuidado simples que pode ser determinante para a saúde.

Estima-se que existam mundialmente cerca de 10 milhões de pombos por km², sendo que na Europa especula-se que haja de 17 a 28 milhões de cabeças. Em ambientes urbanos vivem cerca de 3 a 4 anos. Os animais que vivem em meio às cidades e usufruem dos recursos ali disponíveis são denominados sinantrópicos.

ALGUMAS DOENÇAS CAUSADAS PELO POMBO

Mesmo vivendo diariamente com o ser humano, os pombos são vetores de cerca de 60 doenças, dentre elas: Gripe; Conjuntivite; Toxoplasmose doença que pode causar a má formação do feto; Só é transmitida ao homem se ele se alimentar da carne do pombo crua.

Salmonelose bem conhecida, sendo uma infecção no sistema digestivo, doença que causa diversos sintomas na região abdominal, como a diarreia, vômitos, etc. É transmitida através de alimentos contaminados com fezes de pombo contendo o agente etiológico.

Psitacose doença infecciosa que atinge os pulmões, o baço e o fígado da pessoa;

Criptococose micose profunda cujo agente etiológico, *Cryptococcus neoformans*, tem afinidade pelo sistema nervoso central.

Os sintomas são febres, tosse, dor torácica, podendo ocorrer cefaléia, sonolência, rigidez da nuca, visão diminuída, agitação, confusão mental.

Histoplasmose micose profunda, cujo agente etiológico, *Histoplasma capsulatum*, tem afinidade pelo sistema respiratório.

Dermatites – são provocadas pela presença de ectoparasitas (ácaros) na pele, provenientes das aves e de seus ninhos.

Ornitose doença infecciosa aguda, cujo agente etiológico, *Chlamydia psittaci*, tem afinidade pelo sistema respiratório superior e inferior, os sintomas são febres, cefaléia, mialgia, calafrios e tosse. Entre outras tantas.

DIAGNOSTICO E TRATAMENTO

É indispensável a precoce análise clínica do sintoma apresentado, de modo que medidas preventivas, como o não contato com esses animais, evitem a evolução. No entanto, mediante a confirmação do diagnóstico, são realizados testes clínicos e um exame sorológico que medem a presença do fungo no pulmão, no sangue ou em outros órgãos. O tratamento dura, em média, de quatro a seis semanas através de medicamentos específicos até a melhora do organismo.

A lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e estabelece que a educação ambiental é essencial e deve compreender todos os níveis de ensino em caráter formal e não formal dando enfoque ao humanismo a sustentabilidade e ao despertar da consciência sobre os problemas ambientais.

Toda atividade desenvolvida deve ser cuidadosamente planejada, para evitar a morte das aves ou seu sofrimento, obedecendo aos artigos 29 a 32 da Lei federal nos 9.605 de fevereiro de 1998 (abaixo) onde diz que é proibido usar iscar envenenadas, é crime de crueldade com os animais e muito perigoso para crianças, outros animais e para o meio ambiente.

Matar, perseguir, caçar, apanhar, utilizar espécimes da fauna silvestre, nativos ou em rota migratória, sem a devida permissão, licença ou autorização das autoridades pena: detenção de seis meses a um ano, e multa.

Para controle da população de pombos, observa-se que a forma mais adequada e eficaz é aquela que reúne medidas integradas, com envolvimento da comunidade e manejo do ambiente.

Esclarecer a população sobre o dano de se alimentar pombos, o que acarreta no aumento da densidade populacional, com excessiva proliferação dessas aves, desencadeando problemas para o ambiente e afetando a qualidade de vida das pessoas.

De acordo com as necessidades emergenciais sobre a praga o pombo, a câmara municipal de Guarulhos, na Grande São Paulo aprovou uma lei que proibi alimentar pombo

em espaços públicos. A decisão sancionada pelo prefeito vai aplicar multa de 397 reais a quem der comida as aves em locais como ruas e praças.

O pombo doméstico é oriundo de espécies européias chegou ao Brasil no século XVI, trazido por imigrantes. Sem o controle populacional desta ave, que se adaptaram muito bem as cidades brasileiras hoje ela se tornou uma praga urbana, capaz de transmitir doenças, que podem até ser fatais aos seres humanos.

Praga urbana: são espécies de insetos ou animais que infestam os campos e cidades provocando danos a nossa saúde. E podem picar morder e danificar objetos.

Verificam-se grandes variações no padrão de cores desse animal, havendo exemplares brancos, marrons, manchados e acinzentados. Há poucas diferenças físicas entre machos e fêmeas.

Suas plumagens são normalmente em tons cinza, mais claros nas asas no peito e cabeça, com calda riscada de negro.

Esses animais têm como abrigos locais altos, como forros de telhados de casas e edifícios, torres de igrejas etc.

Columba Livia pombo comum, também conhecido como pombo doméstico ou pombo das rochas, é uma ave membro da família Columbidae. Verifica-se grande variação no padrão de cores desse animal, havendo exemplares brancos, marrons, manchados e acinzentados. Há poucas diferenças visíveis em machos e fêmeas.

Sua plumagem é normalmente em tons cinza, mais claro nas asas que no peito e cabeça, com calda riscada de negro e pescoço esverdeado.

Caracterizam-se, em geral, pelos reflexos metálicos na plumagem, cabeça e pés pequenos e bico com elevação na base, sendo a ponta deste em forma de gancho, costumando ser negro, curto e fino, com 3,8 cm de comprimento médio.

Geralmente são monogâmicos, tendo dois filhotes por ninhada. Ambos os pais cuidam do filhote por um tempo. Sua reprodução é rápida, o que gera uma população cada vez maior, um grave problema ambiental ao homem, já que abrigam alguns parasitas que podem ser nocivos à saúde humana.

O pombo comum foi descrito pela primeira vez por Johann Friedrich Gmelin, medico, naturalista, botânico e entomologista alemão.

O pombo-da-rocha. No uso comum, a ave é muitas vezes referida simplesmente como pombo.

Animais notáveis possuem criptônita (tipo de metal) no bico e desta forma se orientam pelos pólos eletromagnéticos da terra está e a explicação para a capacidade dos

pombos-correios voltarem ao seu local de origem quando deixados em ambientes inóspitos e desconhecidos).

Eles pousam e abrigam juntos em edifícios, muros ou estatuas. Ao beber, a maioria das aves toma pequenos goles e inclinam a cabeça para trás para engolir a água. São capazes de andar pelas suas poças de água e beber continuamente.

Pombos-comuns se reproduzem em qualquer época do ano, mas os períodos de pico são a primavera e o verão. Na natureza os ninhos estão situados em longos penhascos costeiros, bem como os penhascos artificiais enfrentados com a criação em edifícios que tenham bordas acessíveis ou espaços nos telhados principalmente em escolas.

O tipo de ninho construído é uma plataforma frágil de palha e gravetos. Muitas vezes são feitos em parapeitos das janelas dos edifícios. Dois ovos brancos são postos para incubação, que é compartilhada por ambos os pais e tem duração média de 17 a 19 dias.

Os filhotes normalmente são amarelo-pálidos com manchas escuras. São alimentados com o chamado “leite de bucho” uma secreção expelida pelas aves amamentadora, por vezes de outras pombas. O período incipiente é de 30 dias.

As crias dos pombos ficam um longo período de tempo quietinho no ninho. Essa fase de aninhamento pode durar cerca de 40 dias. Enquanto eles estão aninhados, é função dos pais alimentarem os pequenos. Nessa etapa, se alimentam de uma substância que seus pais formam em seu papo (leite de papo), que é altamente nutritiva e protéica, que satisfaz nas necessidades nutricionais e imunológicas.

A dieta correspondente é a de recém-nascido. E devido a esse período de aninhamento dos filhotes, os pombos já saem de casa bem crescidos e fisicamente desenvolvidos como adultos e aptos para voar.

Sua habilidade em voar faz com que os pombos tenham uma boa arma para proteger a si mesma, uma vez que eles, principalmente os selvagens, são uma das principais presas por uma gama incontável de pássaros raptoriais. Falcões-peregrinos e gaviões são os principais predadores naturais de pombos adeptos à caça e remoção de alimentação.

Outros predadores comuns de pombos selvagens são gambás, guaxinim e corujas, e seus ovos podem ser capturados por gaivotas e corvos, porém nas cidades já não há tantos predadores como na natureza.

Tem nas cidades, como principal predador o Gavião carrapateiro, presente e muito abundante na maioria das cidades brasileiras.

Apesar desta relação presa-predador, o número de gaviões não é suficiente para correr um equilíbrio ambiental, os pombos têm na sua forma de reprodução frenética e capacidade de adaptação aos mais variados climas do planeta.

Um dos maiores trunfos para sua espetacular presença em todos os lugares do mundo, inclusive nos países nórdicos, que são considerados países modelos quanto à sua maneira de lidar com o meio ambiente.

Origem ao pombo doméstico *Columba Livia* doméstica. Bem como animais de estimação, pombos domesticados são utilizados como pombos correio.

Alguns pombos-correios serviram e desempenharam papéis importantes durante tempo de guerra, sendo que muitos chegaram a receber prêmios e medalhas por terem feitos serviços que ajudaram a salvar centenas de vidas humanas: incluindo, o pombo britânico Cher Ami, que recebeu a Croix de Guerre por atos heróicos durante a Primeira Guerra Mundial, e o irlandês Paddy e o americano G.I. Joe, que receberam a Medalha Dickin; entre 32 pombos que concorreram receber esta medalha, por ações consideradas como nobres e valentes durante a segunda Guerra Mundial.

São aves de origem européia, encontradas no mundo todo, com exceção das regiões polares. Alimentam-se preferencialmente de grãos e semente, mas podem reaproveitar restos de alimentos ou até mesmo lixo.

Além disso, a alimentação ativa fornecida por pessoas em locais como praças, parques, residências, etc. Essas aves abrigam-se e constroem seus ninhos em locais altos como prédios, torres de igreja, forros de casas e beirais de janela. Formam casais para a vida todas possuem grande capacidade de vôo.

MANEJO DO POMBO

Manejar os pombos se faz necessário: O manejo de pombos visa reduzir de maneira gradual a quantidade de pragas de um local, através da redução de abrigo e fontes de alimentação. Toda atividade desenvolvida deve ser cuidadosamente planejada, para evitar a morte das aves ou seu sofrimento.

Nossa ação deve ir à direção de estabelecer parcerias com a comunidade escolar e com os demais setores da sociedade civil, propondo ações de metas claras de redução dos pombos, evitando a proliferação de doenças causadas pelos pombos que muitas das vezes por ignorância da comunidade é alimentados, voltando ao local se multiplicando e produzindo grandes quantidades de fezes onde a população acaba inalando.

Criar parcerias com os profissionais da saúde fazendo palestras nas escolas envolvendo alunos e comunidades tendo uma ação muito mais pró ativa e de corresponsabilidade, participando na elaboração de políticas públicas e não pratica de ações voltadas a sustentabilidades, sensibilizando sobre as consequências diversas.

Incentivar a conscientização dentro e fora da escola sobre os desafios socioambientais sobre as mudanças culturais necessárias para a prevenção de doenças. Garantir a universalização e a qualidade do ensino em todos os níveis, assegurando a participação da comunidade na gestão escolar.

Participar nas ações de preservação do meio ambiente, sendo um cidadão consciente reduzindo os impactos causados pela praga o pombo como a disseminação de doenças. A gestão das escolas deve garantir que o desenvolvimento educacional nas unidades escolares ocorra de forma sustentável e ambientalmente segura.

A Educação Ambiental não deve ser limitada a um conteúdo ou disciplina específico, deve sim transitar entre as diversas áreas do conhecimento, sendo trabalhada independentemente da idade dos educando e de acordo com o contexto, possibilitando a mediação e construção do conhecimento em conjunto entre alunos e professores (REI GOTA, 1994 p. 64).

A proliferação da praga o pombo traz prejuízos não somente a saúde e a qualidade de vida das pessoas, mas também acarretam maiores gastos do Estado decorrente do aumento do número de atendimento e internações hospitalares, além do uso de medicamentos, custos que poderiam ser evitados com a melhoria da qualidade do ar dos centros urbanos.

Ao expor claramente as questões de ética ambiental e mostrar que as alterações locais e regionais afligem com maior intensidade os menos favorecidos da sociedade.

Cabe ao educador esclarecer e orientar a população escolar através de suas aulas e reuniões preventivas com a comunidade escolar junto com o gestor da unidade.

Sendo assim, para um melhor planejamento e compreensão do ambiente urbano, são necessários estudos que enfoquem a percepção da população em relação ao meio ambiente.

Atualmente existem várias maneiras de controlar a população desta espécie, sem afetar o meio ambiente. O que se faz urgente é a divulgação da proliferação das doenças do pombo para a população e uma orientação nas escolas e comunidades dos bairros.

Além das atitudes domésticas, empresas oferecem serviços completos de limpeza e controle, podemos citar o caso da Biomax Controle integrado de pragas, que disponibiliza uma equipe de profissionais qualificados e equipamentos adequados para realizar os trabalhos.

Mas infelizmente a maioria da população não tem condições suficientes para tanto. A melhor estratégia é tomar algumas atitudes para evitar o aumento dos pombos e deixá-los

longe da sua casa ou do local onde trabalha: Ajudando na conscientização da sociedade sobre o perigo que as fezes contaminadas podem causar;

Evite alimentá-los; Mantenha sacos e latões de lixo sempre bem amarrados e tampados; recolha com frequência os restos da alimentação de animais domésticos, como cães e gatos; atente-se para o destino correto de resíduos orgânicos;

Limpe e desinfete os lugares em que os pombos costumam frequentar e se abrigar. Não se esqueça de utilizar máscaras e luvas; Isole ou vede, com telas ou alvenaria, os locais que permitem ao abrigo dos animais, como os forros, telhados e lajes, impedir que os pombos pousem nos parapeitos de janelas, esticar um ou mais fios de nylon, presos por ganchos, nas bordas laterais das paredes que circundam o parapeito. Consertar falhas em estruturas que permitam a nidificação dos pombos;

COMO AFASTAR OS POMBOS

De acordo com a bióloga Mônica há algumas técnicas: norte-americanas, que foram adaptadas por ela aqui no Brasil. As mais conhecidas são uma tela de nylon, que impede que o pombo utilize cantos para abrigar seus ninhos; e um gel, que é passado em beirais para que a ave não consiga firmar-se no local. "Por não ser tóxico e não grudar no pombo, o gel é muito utilizado.

Medidas para evitar e controlar o pombo: emprego de espantalhos; Emprego de refletores luminosos; Emprego de aves de rapina; Equipamentos de ultrassom; Tiros de ar comprimido. Sonorizadores diversos;

Orientação também de como proceder para retirada correta das fezes e ninhos, de modo a evitar possível contaminação.

Podemos citar o “Espanta Pombo” contrato feito pela prefeitura de Guarulhos para fazer os pombos voarem de um lado pra outro, contrato assinado pelo prefeito para 2015, 2016 e 2017.

A prefeitura de Guarulhos comandada pelo prefeito Sebastião Almeida através de sua secretária de educação, contratou o consórcio Robotx- Monte Azul por 9,5 milhões para espantar os pombos, instalando um sistema anti pombo nas escolas municipais. Os pombos em Guarulhos teriam até 2017 para encontrar um novo lar.

“O Sistema foi instalado e estava tendo o resultado que a gente esperava.” declarou o genial Moacir Souza.

Moacir Souza é o secretário de Educação de Guarulhos. Mesmo com todo o desempenho da prefeitura, em junho de 2015 a prefeitura de Guarulhos cancelou o

contrato, segundo ela o serviço foi finalizado por corte de gastos, levando a desativar os aparelhos. Havia a desconfiança da população por achar um preço caríssimo e a tristeza de saber que ainda há muito a ser feito já que temos várias escolas da prefeitura e as escolas estaduais com a problemática dos pombos.

Medidas proibidas: uso de arma de fogo; Envenenamento; Captura e soltura em área aleatória.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SAÚDE PÚBLICA NA ESCOLA

O conceito de Ação Política é a expressão mais nobre da condição humana. Os humanos se definem por seu agir entre seus pares, influenciando no destino do mundo comum. Esta capacidade de agir em meio à diversidade de idéias e posições é a base da convivência democrática, da liberdade e da possibilidade de criar algo novo. Desta forma, o Agir humano é o campo próprio da educação enquanto prática social e política que pretende transformar a realidade.

O espaço escolar é um ambiente educativo. Espaços não são estruturas neutras, possuem dimensão simbólica nos quais desenvolvem múltiplas habilidades e sensações. Através dessa integração a interação educando e educador devem ser eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta de um currículo com qualidade. Uma educação que favoreça a diversidade é urgente. É preciso romper com processos de homogeneização, os educandos são atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade.

Os Documentos escolares: Currículo são os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

É necessário ter claro que a Educação Ambiental não deve estar presente no currículo escolar como uma disciplina, porque ela não se destina a isso, mas sim como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação Ambiental - Lei 9795/99.

Elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas.

O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aula e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama.

Cabe ao educador desenvolver um currículo com conteúdo que tenha significado ao educando priorizando temas que venha a favorecer principalmente sua realidade local.

Na nossa Unidade escolar vivenciamos a praga do pombo, tema importantíssimo a ser trabalhado no projeto educação ambiental, tendo um maior significado para nossos educandos já que estamos em contato direto no ambiente escolar e nas proximidades da escola.

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (SATO, 2002. p 23-24).

O Projeto Político Pedagógico (PPP)

(Silva, 2003) define PPP como: Um documento que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os pensamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais desejam praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola (SILVA, 2003, p. 296).

Através de toda essa documentação temos meios legítimos para se trabalhar a educação ambiental nas escolas. As atividades educacionais devem ser decorrentes das experiências vividas pelos educandos centrados nas discussões de temas sociais visando sempre analisar os problemas ligados a realidade do educando.

Todavia, de acordo com Gadotti (2000, p. 96),

A educação ambiental vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e doméstico.

A formulação e a construção do PPP seguem as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14.

O PPP da E.E Pimentas VII já vem com um olhar direcionado a trabalhar os temas sobre o meio ambiente, já que estamos vivenciando diversos problemas ambientais, deixando flexível as escolhas dos temas de acordo com a realidade local.

METODOLOGIA

Descrição da área de estudo: a presente pesquisa foi realizada na escola estadual E.E Pimentas VII que faz parte da Diretoria de Ensino Guarulhos Sul, localizada na Av. Marginal sul, no Bairro das Pimentas, Conjunto Marcos Freire.

A comunidade que participa de nossa U.E é mesclada, pois parte dela possui suas residências em alvenaria próximas à escola, em média de 02 a 03 km de proximidade; porém é grande a demanda de alunos que residem em moradia de poucos recursos, provenientes de terrenos invadidos de forma altamente rudimentar, favorecendo um aumento das “pragas o pombo” no local.

Podemos afirmar que 50% de nossos alunos advêm de situações financeiras críticas, ausência de pais, residem com tios ou irmãos, famílias numerosas, onde, muitas vezes, o mantenedor financeiro da família não possui registro em carteira.

Não possuem plano de saúde, sobrevivem de subempregos ou ajuda de cestas básicas dadas por congregações/irmandades, e ainda dos projetos governamentais de rendas.

O relacionamento no grupo social escolar é relativamente bom; o interpessoal adéqua sem grandes dificuldades, e o grupo é receptivo e raramente há rejeição por algum elemento novo no grupo.

Com o crescimento acelerado de pombos na cidade de Guarulhos, no Bairro das Pimentas e ao entorno da escola um plano de ação se faz necessário, já que a praga transmite diversas doenças.

Salvar o planeta terra é nossa prioridade máxima o papel dos educadores. É ajudar as pessoas a passar da conscientização para a ação. A transformação da ação é a transformação de nós próprios. O educador é um mediador de conflitos, decisões e ações, aproximando e propiciando a relação entre escola e comunidade. De um lado está a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que consolida e amplia os 30 poderes

público com a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, o qual deve iniciar na escola, em condições de aprendizagem para: (TOILLIER, 1993, p.01).

O termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente nos documentos oficiais e no vocabulário de professoras, professores e administradores escolares. Contudo, a construção de um trabalho genuinamente interdisciplinar na escola ainda encontra muitas dificuldades.

A esse respeito, Bernardes e Prieto (2010, p. 181), afirmam:

Importante destacar que os parâmetros nacionais, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio, são referência para elaboração dos projetos pedagógicos de cada instituição escolar, que gozam de relativa autonomia para definir a forma de incorporar tais diretrizes.

Plano de ação: com o apoio da coordenação pedagógica iniciamos a Reunião de Planejamento Escolar com alguns tópicos a serem discutidos e replanejados, um deles era sobre currículo, onde através de alguns itens do PPP da Unidade Escolar sentimos a necessidade de lembrá-lo principalmente quando se fala da questão ambiental, já que estamos tendo o problema da praga urbana dentro da unidade escolar.

Cruz e Zanon (2010, p. 341), quando afirma que:

O ambiente escolar com projetos e ações pedagógicas interdisciplinares pode possibilitar a formação de cidadãos críticos e conscientes dos problemas globais e locais para a participação e tomada de decisões adequadas na tentativa de solucionar problemas.

Comentamos com os demais educadores sobre a importância da pesquisa a Praga urbana o pombo. Discutimos sobre os recursos disponíveis na escola, tendo em vista pouco recurso financeiro, decidimos trabalhar nas aulas atividades de orientação sobre a praga o pombo, muitos não sabem do grande problema que está ao nosso redor.

Na Unidade Escolar temos um grupo de alunos que fazem parte da Superação Jovem, são jovens que tem mais disponibilidade de horário e na maioria das vezes acabam multiplicando as informações e atividades desenvolvidas na Unidade escolar. Eles são protagonistas de várias atividades na escola como teatro, stand up, música, dança, na maioria das vezes inspirando aos demais a participarem dos eventos e atividades dentro da escola.

1. Marcamos uma reunião com todos que resolveram participar, iniciamos a pesquisa sobre o “pombo”.

2. Iniciamos uma semana de observação tanto do espaço escolar, como também do entorno da escola e do bairro e município. Essa análise fez com que cada educador identificasse de forma clara o problema que é a praga o pombo no nosso habitat.

3. Dividimos os grupos de educando com suas habilidades: dança, música, teatro, stand up, palestras;

4. Dividimos os temas sobre a praga urbana entre os grupos onde os mesmos escolheram os temas que se desenvolverão a partir de suas competências.

5. Os educandos escolheram os seguintes tópicos a serem desenvolvido:

- Praga urbana o pombo “doenças causadas pela praga”;
- Lei orgânica do município de Guarulhos sobre a multa a quem alimenta o pombo;
- Como limpar o espaço físico;
- Como manejar o pombo;

6. Escolhido os tópicos os educandos montaram uma palestra de orientação sobre a praga;

7- Uma peça teatral como limpar o espaço físico e como manejar o pombo;

8- Uma música: rep. sobre a praga urbana o pombo;

9 – Um grupo ficou com a parte artesanal onde estaremos expondo as atividades feitas em sala de aula para afastar os pombos. Atividades que ficaram expostas na sala de leitura.

10 – Montamos um cronograma a onde todas as turmas do período da manhã assistiram as atividades.

11- No dia da reunião com os pais essas atividades serão desenvolvidas novamente.

12- Será feito também para os funcionários da limpeza.

RESULTADOS

Foram feitas pesquisas com alunos, e descobrimos que um recurso muito utilizado são os aparelhos sonoros, fomos verificar os preços para passarmos pra gestão administrativa da Unidade Escolar, após analisarmos que o custo com aparelhos sonoros ficaria muito caro e não conseguiríamos verba suficiente, resolvemos dedetizar a escola, mas de forma diferente, anteriormente era feita somente a dedetização, agora ela é feita porem há uma limpeza geral nos vidros, janelas, grades, retirando todas as fezes evitando a contaminação através do ar, com produtos de limpeza adequados e todo cuidado necessário com mascaras para que ninguém se contamine.

Em conjunto com a equipe pedagógica, o coordenador se tornou nosso elo entre os docentes, coordenando as ações conjuntas, intermediando e subsidiando o trabalho dos professores e alunos.

Nas reuniões bimestrais informamos aos pais que dentro do projeto meio ambiente da escola da família que ocorre durante o ano letivo, iríamos trabalhar o tema praga urbana o

pombo nas aulas já que é um problema que está dentro da unidade escolar e do bairro onde se localiza a escola, os pais também foram orientados.

O passo inicial estava em perceber a realidade das pragas e decidir o que seria feito. Um plano de ação de intervenção nasce de questões corajosas, amplas, éticas, humanizadoras.

Os discentes com a ajuda da professora utilizaram a sala de informática da unidade para pesquisarem sobre o tema. Na outra semana nas aulas fizeram painéis expondo suas pesquisas nas salas, cada turma apresentou um seminário explicativo.

Foi agendada a sala multi - uso da escola para que os educadores levassem os alunos a assistirem vídeos sobre a praga o pombo, onde foi visto algumas doenças que os pombos transmitem como fazer a limpeza do ambiente infestado, orientações de como fazer o manejo, lei orgânica do município, multa pra quem alimenta o pombo e como se prevenir. Os alunos apresentaram a peça de teatro: o pombo.

Na semana seguinte os alunos montaram uma oficina onde se dividiram em dois grupos:

O primeiro grupo ficou encarregado de explicar quais recursos poderiam ser utilizados em casa para afastar a praga dos telhados, quintais, ruas, praças e prédios. O segundo grupo escreveu uma peça teatral “o pombo” onde enceram para as demais turmas da unidade escolar em turno oposto ao turno de aula, nas oficinas foi abordado vários temas como o lixo e a dengue. Promovendo orientação e multiplicando saberes, evitando a proliferação da praga, propiciando uma sensibilização quanto a esta temática, desde a mais tenra idade, com a finalidade de tornar esses saberes perenes por toda a vida do indivíduo.

Os alunos do 1º ano do ensino médio criaram uma música em rep sobre a praga e cantaram no dia da apresentação.

A professora de história trouxe cd para confeccionarmos repelentes visuais que foram colocados nas arvores que há na escola e o restante levam pra colocar nas praças do bairro.

A direção escolar contribuiu conosco com todas as atividades propostas, nos auxiliando quando necessário.

DISCUSSÃO

A problemática ambiental assume papel de relevância social, cultural, econômica e ecológica, em proporções cada vez mais alarmantes e nocivas a qualidade de vida de uma população. Surgem debates, conscientização, reflexão, mobilização, para atuar de forma

participativa e comprometida em defesa de uma saúde de qualidade. Sentir-se parte integrante do meio ambiente é fundamental para que haja o respeito e o equilíbrio.

Constatamos que a dificuldade principal foi contar com o apoio de todos educadores, como é comum em toda a escola o tema não despertou o interesse de todos, então não conseguimos introduzir o tema como parte integrante dentro do PPP da escola, já que é modificado com a participação e interesse de todos, mas citando a problemática ambiental que estamos vivenciando a gestão escolar se comprometeu com a higienização do ambiente e com a liberação das atividades na qual eu me comprometi em desenvolver um plano de aula com minhas turmas nas aulas de geografia, pude contar com o apoio da Professora de Português Tatiana da sala de leitura e junto com o acesa (sala de informática os educando iniciaram as pesquisas).

Com a total participação das minhas turmas e o apoio da professora de português e a superação Jovem conseguimos desenvolver as atividades propostas.

Outra dificuldade foi à falta de matérias pedagógica para desenvolvermos a oficina artesanal, mas os alunos e professores compraram o material que faltava.

As reuniões com os pais para orientação sobre o tema foram junto com a entrega dos boletins, pois tivemos que agir de forma estratégica, já que anteriormente eles não compareceram.

CONSIDERAÇÃO FINAL

A Educação Ambiental é a prática educacional que ocorre através de nossas ações com o meio, social, econômico, político e cultural, ou seja, abrange várias áreas, que procuram alternativas para envolver indivíduos num processo de reeducação respeitando o meio em que vive como um todo. Promovendo um processo transformador e conscientizador, mudando hábitos e atitudes.

A maioria da saúde, principalmente da população de baixa renda depende da Educação para reverter essa situação da proliferação das pragas, já que não temos uma fiscalização para multar as pessoas que alimentam o pombo nas áreas periféricas, e nem políticas públicas de saúde pública de orientação.

A educação ambiental com ênfase em espaços sustentáveis tem um papel muito mais abrangente do que se pensa. São pequenas atividades desenvolvidas no ambiente escolar que dão início a grandes transformações. Tivemos algumas experiências negativas, como a falta de apoio de alguns colegas educadores, mas continuamos perseverantes.

Os alunos relataram que alguns vizinhos mesmo sendo orientados, continuaram alimentando as pragas. A mudança não é algo fácil. Dificuldades apareceram, mas conseguimos manter o foco e a insistência no tema. Nossa maior expectativa é que as estratégias e os recursos sugeridos também sejam úteis para os próximos anos dando continuidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. In: CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agros ecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1989. p. 32-42. Acesso em 20/07/2020.

ARNOLD N. **Natureza Nojenta**. São Paulo: **Melhoramentos** Ltda.; 2003. Acesso em 20/07/2020.

BERNARDES, M. B. J. PRIETO, E. C. **Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal**. Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 173-185, jan./jul. 2010. Disponível em:. Acesso em: 10 ago. 2014. Acesso em 20/07/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998**. Disponível: Acesso em: 10.10.2012. Acesso em 20/07/2020.

CENTRO DE CONTROLE DE ZOONOSES DE FLORIANÓPOLIS. **Zoonoses, Doenças Transmitidas por Vetores e Agravos à Saúde** [2013]. Florianópolis, SC. 2013. Acesso em 20/07/2020.

CENTRO DE CONTROLE DE ZOONOSES DE FLORIANÓPOLIS. **Zoonoses, Doenças Transmitidas por Vetores e Agravos à Saúde. Material técnico elaborado pelos profissionais que atuam no Centro de Controle de Zoonoses de Florianópolis**. 2013. Acesso em 20/07/2020.

CENTRO DE CONTROLE DE ZOONOSES DE FLORIANÓPOLIS. **Vigilância e Controle de Pombos**. Palestra elaborada pelo Médico Veterinário Fábio de Melo Chaves Indá. 2012. Acesso em 20/07/2020.

CHAVES, F. M. Fabio de Melo Chaves: **Palestra Vigilância e Controle de Pombos** [2012]. Indá, Santa Catarina. 2012. Centro de Controle de Zoonoses de Florianópolis. Acesso em 20/07/2020.

CRESPO, S. (Coord.). **O que o Brasileiro pensa do meio ambiente, do desenvolvimento e da sustentabilidade**. Rio de Janeiro: MAST/ CNPQ e ISER, 1998. Acesso em 20/07/2020.

CRUZ, A. C. S.; ZANON, A. M. **Agenda 21: potencialidade para educação ambiental visando a sociedade sustentável**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 25, n. 2, p.330-343, jul./dez. 2010. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2014. Acesso em 20/07/2020.

_____. Lei Nº. 9.605 de 12 de fevereiro de 1998 **dispõem sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências**. Disponível em:. Acesso em: 13 de nov. de 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Acesso em 20/07/2020.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. 5. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000. Acesso em 20/07/2020.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990. Acesso em 20/07/2020.

NUNES, V. F. P. Vânia de Fátima Plaza Nunes: **Palestra Pombos urbanos: O desafio de controle** [2003]. Jundiaí, SP. 2003. Prefeitura do Município de Jundiaí. Disponível em: http://200.144.6.109/docs/bio/v65_1_2/nunes.pdf. Acesso em: 11 fev. 2014. Acesso em 20/07/2020.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. Ed. Brasiliense, 63 p. 1994. Acesso em 20/07/2020.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, F. (Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, p.82-113, 1995. Acesso em 20/07/2020.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Acesso em 20/07/2020.

SATO, Michele; GAUTHIER, Jacques. **Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética**. SATO, M.; CARVALHO, I. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.99-118. Acesso em 20/07/2020.

SCAIN, Gustavo. **Prevalência de Cryptococcus neoformans em fezes de pombos (Columba Livia) nas praças públicas da cidade de Lages, Santa Catarina**. Monografia pós-graduação lato sensu 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/852> Acesso em 11/02/2014. Acesso em 20/07/2020.

TRIGUEIRO, A. **Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 368p. Acesso em 20/07/2020.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM



ANA PAULA FERREIRA DE FARIA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2004); Especialista em Arte Educação pela Faculdade Campos Elísios (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Doutor Habib Carlos Kyrillos, Professor de Educação Infantil no CEI Jardim Luso.

RESUMO

O presente artigo abordará a importância da música na educação, e quais são suas implicações no processo de ensino aprendizagem, por meio das inferências de autores como Platão que favorece a educação musical na Grécia Antiga, como também, citações de Carlos Eduardo de Souza Granja que apresenta um estudo atual da música na escola; com o objetivo de conscientizar e trazer a relevância deste ensino que a partir de 2011 se tornou obrigatório dentro das aulas de artes.

Palavras-chave: Educação; Música; Projetos.

INTRODUÇÃO

A música é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional, e social das crianças, desta forma incluí-la dentro do processo de ensino aprendizagem se torna significativo, pois trabalhar música é continuar o universo que o aluno já traz consigo. A música, “arte de combinar os sons”, é uma excelente fonte de aprendizado fazendo parte da comunicação social. A utilização da música torna-se relevante, porque trabalha conteúdos e conceitos de uma forma lúdica, estimulando a criatividade, permitindo assim que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e significativa.

Na aprendizagem a música exerce grande influência tendo em vista que, contribui para o pensamento criativo e desperta a curiosidade. Quando o aluno entra em contato com esta, amplia seus conhecimentos, envolvendo-se com sua sensibilidade e descobre o mundo que o cerca, portanto tem possibilidade de tornar-se um ser crítico e capaz de se comunicar pela diversidade musical.

Sabemos que existem dois conceitos filosóficos acerca do significado da palavra música, como no que envolve a realidade privilegiada e divina do homem, como também pode ser considerada uma técnica ou conjunto de técnicas relativo à sintaxe dos sons.

Estes conceitos no que concerne a música se completam e são fundamentais no que tange a produção de conhecimento, pois ultrapassam a dimensão sonora, envolvendo de um modo geral as artes.

A partir da iniciativa do governo de implantar a lei nº 11.769, de agosto de 2008, em que se intitula no parágrafo 6º: *“A música deve ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular”*, as escolas começaram a repensar sobre o ensino de música e a sua relevância dentro desta instituição.

O artigo desenvolvido visa à apresentação desta temática que se tornou presente no âmbito escolar, assim sendo, a proposta dos autores aqui citados visa à valorização desta área e quais são as vantagens que os alunos podem adquirir com este ensino.

Igualmente, sabemos que a aplicabilidade desta lei dependerá da participação efetiva de administradores escolares, professores, pais, estudantes, ou seja, que todos possam colaborar com a importância da música na formação educacional.

O trabalho visará explicitar a princípio a história da música na educação, posteriormente a importância da música no processo de ensino aprendizagem e, por conseguinte a aplicabilidade da música por meio de projetos.

A HISTÓRIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

“A música é celeste, de natureza divina e de tal beleza que encanta a alma e a eleva acima da sua condição.”
Aristóteles

NA GRÉCIA ANTIGA

A música tem uma relação intrínseca com a história já que esta evolui de acordo com a época, a sociedade que a vivencia, logo ao se estabelecer um paralelo com a educação, se faz necessário uma ligação com diferentes contextos históricos.

Na Grécia Antiga, tivemos os primeiros indícios que a música era indispensável à educação humana, considerações de Platão (1997, p.67) já remontam esta afirmação:

(...) Sócrates –É decerto, por esta razão, meu caro Glauco, que a educação musical é a parte principal da educação, porque o ritmo e a harmonia têm o grande poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente, levando com eles a graça e cortejando-a, quando se foi bem-educado. E também porque o jovem a quem é dada como convém sente muito vivamente a imperfeição e a feiura nas obras de arte ou da natureza e experimenta justamente desagrado. Louva as coisas belas, recebe-as alegremente no espírito, para fazer delas o seu alimento, e torna-se nobre e bom: censura justamente as coisas feias, odeia-as logo na infância, antes de estar de posse da razão, e quando adquire esta, acolhe-a com

ternura e reconhecimento, (...) tanto melhor quanto mais tiver sido preparado para isso pela educação. Glauco - Tais são as vantagens que se esperam da educação pela música.

De acordo com o autor, a música exerce forte influência sobre a alma e sobre o caráter de uma pessoa, podendo transmitir valores éticos e estéticos sem a intervenção da palavra.

Dentro da sociedade grega a música assumiu um papel de grande relevância se transformando à medida que novas formas de pensamento emergiam, se tornou parte do currículo escolar e garantiu espaço nas discussões filosóficas.

Nesta sociedade a música e mito se aproximam ao longo da história por meio das cerimônias religiosas e festividades. Segundo Granja (2008, p.28):

O canto afinado remete a palavra para uma outra dimensão, onde a forma de expressão se torna tão importante quanto o conteúdo. A presença da música na recitação de poemas e nos antigos épicos investia a palavra de um poder sagrado típico do mito. (...) Acreditava-se, nessa época, que a música era capaz de influenciar o caráter de uma pessoa, dependendo do tipo de melodia tocada.

Notamos que a música atrelada a palavra assumia outro sentido, e naquele contexto social tinham implicações diferenciadas e importantes já que em determinados momentos poderia até refletir a vida da pessoa de acordo com o modo que ela era tocada.

Entretanto, a música não se limitava às palavras, Pitágoras, músico, matemático, religioso, teceu afirmações relativas ao ato de educar e tal ciência. Seus discípulos deveriam apreciar a beleza dos sons individuais e de suas composições do mesmo modo com que apreciavam as formas geométricas e suas simetrias. Desta forma o modo pelo qual o homem era educado musicalmente, desenvolvia o senso estético, de acordo com as afirmações de Gorman (1979, p.182):

(...) ele evitava que seus discípulos se envolvessem, logo de início, em teorias abstratas concernentes à matemática e à música, mas fazia, primeiro, com que aprendessem apreciar as sensações agradáveis, as belas cores e a beleza das formas e dos sons. Após demonstrar-lhes o poder da música no mundo material, explicou-lhes as razões matemáticas invisíveis dessas manifestações.

Pitágoras descobriu a relação entre música e matemática, bem como estabeleceu uma medida precisa para a afinação de instrumentos musicais ao utilizar os quatro números inteiros: 1, 2, 3,4, construindo uma escala musical. Os números pitagóricos, tinham conotações míticas, representando o céu, o casamento, a justiça, as formas geométricas.

A Grécia de acordo com a doutrina de Platão obteve uma pedagogia musical enviesadas onde prevalecia uma abordagem mais racional da música, “expurgada dos ruídos harmônicos e rítmicos, e voltada a linguagem verbal e par as relações matemáticas”, segundo Granja (2000, p.40)

Na escola está disciplina pertencia ao currículo: Quadrivium que compreendia a aritmética, a música, a geometria e a astronomia. A música e a aritmética, compreendiam

o ramo dos estudos dos números, a primeira aborda estes em movimento, a segunda estes em repouso.

Originou-se assim, a música “oficial” praticada no monastério e nas igrejas que influenciou a música clássica voltada à linguagem e a razão. Na outra perspectiva teremos as músicas profanas e populares transmitidas pelos trovadores com características espontâneas e livres, de acordo com Wisnik (1989, p.104)

Com o decorrer da história a Igreja Cristã utilizou-se da música para influenciar seus fiéis e como reflexo deste ato, visualizamos indícios na sociedade brasileira.

O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL

As primeiras manifestações musicais voltadas à educação ligam-se aos jesuítas, que tinham a intenção de sensibilizar os indígenas, em virtude de persuadi-los, desta maneira, as músicas eram simples e singelas com linhas puras do cantochão, comovendo-os desde a primeira missa.

Em 1841, Francisco Manuel da Silva fundou o Conservatório de Música no Rio de Janeiro e em 1854, em decreto regulamentou o ensino de música no país.

As escolas possuíam o ensino primário oficial em São Paulo dividido em dois cursos segundo Nagle, (1968, p.260), o curso preliminar (para crianças entre 7 e 15 anos) e o curso complementar.

O currículo abrangia disciplinas como: leitura, escrita, caligrafia, moral prática, educação cívica, geografia geral, geografia do Brasil, noções de física, química, história, leitura de música e canto, exercícios ginásticos e militares, e trabalhos manuais. Sendo assim, o ensino musical era agente na formação cultural na sociedade, segundo Amato 2006.

Fora da escola o Conservatório Dramático e Musical criado em 1906 estabeleceu padrões artísticos pedagógicos para as escolas especializadas em São Paulo.

Após o período republicano em que apenas as pessoas com poder aquisitivo tinham acesso à educação musical, em 1928, o Brasil sofreu grandes transformações com a criação de uma lei federal a qual colocou o ensino de músicas nos jardins de infância.

A educação musical transformou-se em disciplina escolar em 1970 com a L.D.B. 5692/71 que instituiu no curso de licenciatura em Educação Artística as áreas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho.

As transformações provenientes desta época atingiram o Ensino Superior de Música que abrange duas modalidades: licenciatura em educação artística, com habilitação em

desenho, música, artes plásticas, bem como o bacharelado em música que envolve a habilitação em instrumento, composição ou regência e canto.

Entretanto, a partir da lei 5540/68 e 5692/71 que trata da reforma respectivamente do Ensino Superior e do Ensino Fundamental e Médio, trouxe uma vertente para associação entre educação e mercado de trabalho o que modificou o campo educacional.

Diante disto e da lei 5692/71 as escolas estaduais passaram a trabalhar no currículo o ensino de educação artística, contudo a Secretaria da Educação De São Paulo enfrentou um problema porque não havia professores suficientes para suprir a demanda necessária.

Sendo assim, o presente órgão elaborou um documento intitulado: Guia Curricular para orientar o trabalho destes docentes por meio de uma solução provisória.

Desta forma, a secretaria elaborou a Proposta Curricular para o Ensino da Educação Artística em virtude de melhorar o documento escrito (São Paulo, 1991:1992), porém os professores tinham certa dificuldade de aplicar este, pois os alunos não tinham o capital cultural necessário e não tinham incentivo dentro do seu meio familiar.

O conceito de capital cultural aqui explicitado foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998, p28), como apresentado a seguir:

“conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis”

De acordo com este autor, a família é de suma importância no processo educacional da criança, eles que investem nela e assim transmitem uma certa quantidade de capital cultural, que abrange saberes, práticas, valores e expectativas.

Sendo assim, houve um choque entre os paradigmas apresentados já que a proposta citada sendo criada por autores que desconheciam a realidade dos alunos das diferentes escolas do Estado de São Paulo, logo apresentaram as dificuldades iniciais já descritas neste trabalho.

O que se diverge no que tange a outras escolas, principalmente as do âmbito privado em que os alunos possuem, em sua maioria, pais que são preocupados e detém este capital que Bordieu cita em seu livro Escritos da Educação, como será observado no transcorrer deste trabalho.

Todavia, o grande divisor para o ensino de Arte foram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, elaborados em 1998, abordam o ensino da música na sociedade contemporânea com suas diversas implicações:

A escola deve também garantir-lhe uma educação musical em que seu imaginário e expressão musical se manifestem nos processos de improvisar, compor e interpretar, oferecendo uma dimensão estética e artística, articulada com apreciações musicais. A consciência estética de jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas.

Existe ainda uma lacuna entre a teoria e a realidade que deve ser suprida, desta forma pontuarei o perfil do professor artes, para refletir e compreender a trajetória que a música foi traçada neste campo.

O PERFIL DO PROFESSOR DE ARTE

“A alegria não chega apenas no encontro com do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar-se e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.
Paulo Freire

Sabemos que na formação do professor de Arte este precisa trabalhar com inúmeras linguagens: a pintura, o artesanato, o teatro, a arquitetura, como também a música, já que por meio destas podemos remontar as características culturais de determinadas épocas, logo o ensino de Arte se faz necessário, pois esta disciplina está intrinsecamente ligada a cultura e a história do homem.

Em 1930 as aulas de Arte eram ministradas em virtude de fazer com que as crianças e adolescentes organizassem as noções aprendidas em outras áreas de estudo, por meio de desenhos e trabalhos manuais, sendo assim, o ensino não era voltado para o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Já no período ditatorial o ensino voltava-se a desenhos geométricos, cópias de estampa, em que os sentidos eram treinados como forma de liberação emocional. Barbosa (2003) afirmou que neste período os especialistas começaram a lutar para desvincular a Arte como resultado final dos estudos das outras disciplinas, porém os pedidos não foram atendidos e os alunos tinham que representar o momento por meio de desenhos cívicos, bandeiras entre outros. Nota-se que a música ainda não era explorada nestas aulas.

Apenas em 1971, como subscrito no trabalho, que o ensino de arte começou a trabalhar como disciplina com um professor em sala de aula e com o trabalho com estas diversas linguagens, contudo o professor ainda demonstrava um papel passivo em sala e aula.

Ainda assim, Barbosa (2003) pontua que com a implantação do PRODIARTE que o professor iniciou um trabalho voltado a realidade da escola, pesquisando a comunidade em que se trabalha, priorizando a valorização social.

Castanho (2005) afirma que a arte só tem o seu lado social quando ela está associada ao concreto (outra teoria com base filosófica na arte-educação), em que há uma aproximação da arte produzida e apreciada pelo aluno com a sua própria realidade fora do contexto escolar.

O que é proposto pela leitura de Castanho era o que faltava para o ensino de Arte, até então distante da realidade escolar. Percebe-se que há uma evolução no estudo da disciplina que foi pontuado novamente por Barbosa, que assim discute a ampliação da formação dos professores de arte por meio da Associação de Arte e Educadores de São Paulo, como também estudos de Mestrado, Especialização e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo.

A partir da criação dos PCNs (1998, p.48) a relação professora aluno foi aproximada, e o ensino como dito anteriormente passou a trabalhar estas novas vertentes tais como dança, canto, pintura, música.

Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente. Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas. Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas. Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.

Contudo, apesar desta abertura que foi significativa para o ensino de Arte, os professores não tem a formação completa nas inúmeras linguagens, assim, como poderão trabalha-las, trazendo ao aluno o conhecimento de todas.

Muitos professores se queixam e pontuam que não conseguem trabalhar o conceito de música porque em sua formação faltaram pré-requisitos para o atendimento a determinadas linguagens.

Isto foi apresentado no artigo publicado na revista de Psicologia em que o autor cita um appud da autora Sardelich (2001), que afirma:

Outro ponto levantado pela autora diz respeito à falta de formação específica, sendo a grande maioria com formação em pedagogia⁴, e uma pequena parte, com Licenciatura em Educação Artística, também se pode considerar uma situação dificultadora. Visto que muitos tinham problemas em adequar os conteúdos da disciplina a realidade do aluno, fora do contexto escolar. Usavam-se pouco as aulas de teatro, canto, dada à inabilidade dos professores em trabalhar esses recursos, apesar das escolas não terem ambientes adequados para o desenvolvimento das aulas, segundo o relato dos educadores.

O fator que contribui para o problema na área de Artes é que professores formados em Pedagogia podem ministrar aulas desta disciplina, mesmo sem ter a formação específica.

Este é o paradigma atual do professor de Arte que se vê diante da Deliberação 7708 em que dentro da disciplina de Arte há necessidade de trabalhar-se com a música, algo de suma importância no processo de ensino aprendizagem.

A MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

“O homem que não tem a música dentro de si e que não se emociona com um concerto de doces acordes é capaz de traições, de conjuras e de rapinas.”

William Shakespeare

Sabemos que a sociedade de informação no qual vivenciamos por vezes focaliza o ensino voltado ao mercado de trabalho, entretanto muitos esquecem os pressupostos voltados à formação integral do aluno, seus projetos, aptidões e valores.

Com o decorrer do tempo o ensino da música trouxe outras configurações advindas da sociedade industrial, fazendo com que o educando valorizasse o conhecimento técnico científico e deixasse outros de lado, tais como o conhecimento artístico.

A música na escola é de fundamental importância, Granja (2008, p.103) ressalta que a escola poderia formar ambos cidadãos, tanto para o mercado quanto para a vida, respeitando a singularidade do indivíduo.

Assim no âmbito da formação pessoal que se justifica a inserção da música na escola. A música é uma linguagem que permite a expressão singular dos valores e dos sentimentos de cada pessoa, de cada grupo social. Curiosamente, podemos vislumbrar, ainda que de uma maneira figurativa, uma aproximação entre a ideia de pessoa e de música. Alguns autores sugerem que a palavra persona derivaria do verbo personare, que significaria “ressoar, soar através de”. Ao fazer música, cada um participa com seu “RG sonoro”, com sua personalidade, soando através do coletivo ao mesmo tempo em que o coletivo ressoa em cada pessoa.

Outrossim, um estudo que salienta a importância da música na escola, servindo como subsídio é a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994), que defende a visão plural da mente humana composta por sete dimensões diferentes: lógico matemática, linguística, corporal cinestésica, espacial, intrapessoal, interpessoal e musical.

Deste modo essas inteligências não se desenvolvem isoladamente, cabe a escola proporcionar a harmonia entre elas.

Gardner (1995) destaca ainda que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam em algum grau em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Cabe ao ambiente escolar possibilitar recursos e intervenções

para que estas sejam desenvolvidas, não deixando de envolver todas as crianças em atividades que desenvolvam todas as habilidades.

Dentro desta teoria a princípio se tem sete inteligências: inteligência musical, corporal-sinestésica, lógico-matemático, linguística, interpessoal, espacial e intrapessoal. A inteligência musical a qual estamos tratando, é caracterizada pela habilidade do indivíduo em reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar e tocar algum instrumento.

Sendo assim para o estudo desenvolvido, a inteligência musical é a que cabe análise, para isso pontuaremos as considerações feitas por Machado (1999, p.104), que contrapõe esta inteligência com outras, demonstrando as diversas formas de trabalho.

Com as inteligências, musical e corporal, temos a expressão desta usando nosso corpo e os trabalhos relacionados com a respiração, dança, piscar de olhos, batimentos cardíacos. Já com a musical e a lógico matemática, temos a busca por padrões e regularidades, pois ambas utilizam símbolos e convenções próprios.

Na vertente musical e linguística a aproximação entre música e palavra, por meio da composição, análise de canções, a música no estudo de língua estrangeira, bem como quando relacionada à inteligência interpessoal, poderá favorecer o convívio social e a troca de experiências, entre os educandos.

Outras linguagens também foram analisadas por Machado, e comprovam a eficácia do trabalho com a música. Esta serve como um estímulo para o aprendizado, trabalhando com diversas áreas do cérebro que facilita a aquisição de conhecimento.

Conforme citação de Paulo Roberto Suzuki, professor e educador na área de computação e criatividade, músico, estudante e pesquisador, citado no artigo de Mariana Parisi, “a música atua nos dois hemisférios do cérebro, o lado esquerdo que é mais lógico sequencial e o direito que é holístico, intuitivo e criativo. No processo musical os dois lados são trabalhados”.

Assim, de acordo com o especialista a música é um dos estímulos mais potentes para o cérebro, auxiliando no raciocínio lógico matemático, compreende a linguagem, desenvolvendo a comunicação, a criatividade, bem como outras habilidades supracitadas. No entanto o educador precisa acompanhar e fazer as intervenções necessárias para potencializar a aprendizagem.

Deste modo a música é utilizada como ferramenta nas práticas pedagógicas, na qual promove melhorias, qualidade, auxilia nas dificuldades, seja de ordem física, emocional ou mental, os efeitos apoiam e são benéficos, fazendo o diferencial em algumas áreas do neurológico/biológico.

Na escola é importante que a música esteja presente, não para que se forme músicos, mas para a musicalização destas crianças, desenvolvendo a sensibilidade, saber escutar, ampliar repertório musical, expressar as emoções, socialização, contribuindo para formação integral do ser.

Gainza (1988) afirma que as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspectos:

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

Psíquico: promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;

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

Sabemos que no cotidiano escolar os momentos de aprendizado são muitos, mas o indivíduo saiu do conforto familiar e vai para um ambiente que irá que conviver com diferentes pessoas, daí a importância da socialização, muitas vezes a música pode ser utilizada também como uma das ferramentas para esta integração do indivíduo, possibilitando um momento de harmonia, expressão físico e emocional, trazendo uma arte presente na sua vida para dentro do ambiente escolar o que o familiariza.

Para mostrar o impacto no processo de ensino aprendizagem utilizaremos as considerações de Bastian acerca da pesquisa realizada na Alemanha voltada ao desenvolvimento da inteligência, C.E.T. (Culture Fair Intelligence Test), em que um grupo de alunos trabalhou com a música atrelada ao ensino e um outro que não possuiu tais inferências.

Como resultado em relação ao QI, Bastian (2009, p.43) afirma:

Depois de cinco anos de escola e quatro anos a mais de educação musical, chega-se, porém, a um aumento expressivamente significativo no QI das crianças que provém de escolas fundamentais que enfatizam a música.

Crianças socialmente prejudicadas e menos estimuladas em seu desenvolvimento cognitivo (com QI abaixo da média) melhoraram, em todo caso, com uma educação musical adicional. Ao longo dos anos em relação ao QI, elas têm tendência a significativo crescimento, o eu para crianças cognitivamente abaixo da média não pode sem o cuidado musical especial.

A educação musical, ao ser trabalhada desde o início da educação básica fará com que o aluno desenvolva outras habilidades e auxiliará em todas as etapas do desenvolvimento da criança, conforme a pesquisa ilustra, o QI dos alunos aumentou na medida em que tiveram contato com a música.

Sendo assim, nota-se que o seu ensino se faz necessário porque traz benefícios até então não oferecidos por outras áreas, pois se trabalha com diversos conceitos: o individual e o coletivo, a liberdade, a expressividade, a sensibilização, que está no cognitivo do educando e auxilia na construção da sua identidade.

Outrora, a musicalização pode auxiliar até mesmo no processo de socialização e aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, pois tem um caráter lúdico e dá a sensação de bem estar, sem compromisso com aprendizado avaliado.

Pode-se citar um exemplo a partir de uma entrevista in loco com a professora de Educação Infantil que realizou um trabalho com a sala que tinha um aluno com deficiência intelectual.

Em relato de uma professora de Educação Infantil, que tinha um aluno com paralisia cerebral, sem comprometimento físico grave (dificuldade na fala), mas apresentando grande dificuldade de relação com o outro e inquietação nas atividades propostas em sala, observando este aluno enquanto os outros realizavam atividades diversas o L. ficava em um canto da sala, “cantando” e sempre procurando algum objeto e emitisse algum som, como por exemplo, uma lata e lápis de cor ou o armário da professora, o ritmo que saía era como se estivesse tocando algum pagode, apesar das outras crianças se irritarem, muitas vezes, com o L. era o que o acalmava.

Assim, a professora perante estas observações resolveu desenvolver com toda a turma um projeto de “música”, envolvendo conhecimento de alguns instrumentos e sons e depois desenvolver a escuta atenta e a percepção musical, utilizando as músicas e poemas de Vinicius de Moraes.

Logo a turma toda se integrou e L. que antes se isolava muitas vezes na sala no momento das atividades, começava a se integrar e interagir com o grupo nos momentos das atividades voltadas ao projeto, participando e aos poucos desenvolvendo a fala através da música.

Em alguns momentos que se encontrava muito agitado e a professora tentava acalmá-lo, às vezes ele através de gestos que se usava no momento de cantar, pedia para que a professora cantasse, assim ia interagindo com ela e se acalmando.

Além, de que nos momentos das outras atividades que eram desenvolvidas em sala, algumas vezes começou a participar e quando não queria bastava a professora colocar o som tocando o CD com as músicas do Vinicius de Moraes que L., ia para perto do aparelho e ficava ouvindo e cantando por um bom tempo.

A música trará benefícios tanto pra professores quanto para alunos. Os educadores encontram nela mais um recurso, e os alunos se sentirão motivados, se desenvolvendo de

forma lúdica e prazerosa. Como já foi comentado, a música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, autodisciplina, socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos.

Comprovadamente a professora de L., utilizou deste recurso e trouxe tanto para a criança quanto para o seu trabalho um bom desenvolvimento.

Além desta prática escolar, no decorrer do trabalho, teremos uma breve análise de dois projetos realizados na sociedade brasileira, na qual tivemos acesso, além do supracitado que permeou a exemplificação de uma dinâmica de sala de aula que obteve sucesso.

A MÚSICA NA SALA DE AULA

“Milhares de pessoas cultivam a música; poucas, porém têm a revelação dessa grande arte.”
Ludwig Beethoven

NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aplicabilidade da música em sala de aula pode ocorrer de diversas maneiras, como demonstrado no item anterior em relação com o trabalho das inteligências, bem como as formas de aplicá-las de forma sucinta.

Além disso, algo que facilita este estudo é o trabalho interdisciplinar, para isso se faz interessante o entendimento do conceito de interdisciplinaridade, segundo o PCN (2002, p.88 e 89):

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

Desde a Grécia com o Quadrivium que propunha uma articulação horizontal entre as disciplinas nós temos o pressuposto de um trabalho interdisciplinar.

Hoje com a organização curricular da escola fundamental este ato também se concretiza já que trata da articulação entre as disciplinas em virtude de objetivos comuns que retomam a relação de horizontalidade já mencionada.

Por meio deste viés que os projetos podem se organizar, já que professores de diferentes áreas podem utilizar do recurso para realizar o trabalho com a música.

Levando em consideração que o ato de musicalizar significa construir um conhecimento musical significativo para a criança, considerando três eixos significativos para a educação musical: o apreciar, o fazer e o contextualizar. Diversos educadores já se

conscientizaram do valor da música para a educação e, por essa razão, buscam novas formas de se trabalhar a música na escola. Os documentos Referenciais Curricular da Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que a aprendizagem musical deve se apoiar sobre esses eixos significativos para a criança:

- Apreciar; corresponde à escuta significativa.
- Produzir; é o fazer musical que envolve criação, interpretação e execução.
- Contextualizar; são as informações, os saberes e conhecimentos referentes ao contexto social, histórico e cultural da obra musical.

O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que o aluno se torne um ouvinte sensível à música, estimulando o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, cognitivo, sensorial, emocional, físico, cultural e o imaginário da criança. Sendo assim a finalidade principal da educação musical é desenvolver a musicalidade que há na criança, pois a música faz parte da cultura humana e se faz presente em nosso dia a dia.

Apreciar promove o desenvolvimento da escuta sonora. Produzir música refere-se ao fazer musical propriamente dito, devendo o professor oportunizar situações que envolvam criação, execução, improvisação e interpretação musical para que o aluno explore as mais diversas possibilidades de ouvir e fazer música, buscando assim desenvolver o senso musical, a sensibilidade, o ritmo, a escuta inserindo-o assim no mundo musical sonoro.

Ao contextualizar trazemos informações sobre a história, o compositor, o período, a época, o local, a composição, forma e estrutura das produções musicais, os elementos constitutivos da música, os movimentos musicais, sociais e as reflexões sobre as músicas a serem trabalhadas em sala de aula. Oportunizando ao aluno entender melhor o processo de criação daquela canção.

O trabalho de musicalização na escola deve ser significativo para o aluno e o mesmo deve estar contextualizado no processo de ensino aprendizagem, mas a música é um conhecimento que possuiu conteúdos próprios, os quais também devem ser trabalhados na escola, pois esta deve proporcionar além de preparação para o futuro, alegria no presente este é um dos papéis da música na escola, fazer com que o aluno sinta o universo sonoro, desenvolvendo sua escuta de mundo e habilidades diversas.

Nesta perspectiva apresentaremos dois projetos que foram aplicados na rede particular de ensino na cidade de São Bernardo do Campo com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

No contexto da Educação Infantil a educação musical é presente, por meio de parlendas, cantigas no qual os alunos desenvolvem as habilidades linguísticas como também corporais estas contribuem para o desenvolvimento global da criança, o senso

rítmico e acuidade auditiva, bem como desperta e amplia o gosto da música, favorece a dicção através da articulação das palavras.

O projeto para esta faixa etária tem como objetivo possibilitar a descoberta da música, desenvolvendo habilidades cognitivas, a pesquisa, a criação e a reflexão, fazendo com que o aluno sinta, pense e produza música. Além disso, abrange o trabalho com a linguagem escrita, falada, cantada, estimulando a sociabilidade.

Como demonstrado nos Referencias da Educação Infantil:

A música no contexto da educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (...) compreende-se a música como linguagem e forma de conhecimento. Presente no cotidiano de modo intenso, no rádio, na TV, em gravações, jingles etc., por meio de brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor ou familiares, além de outras situações de convívio social, a linguagem musical tem estrutura e características próprias

Para cada área disciplinar as professoras atrelaram conteúdos relacionados a música: na linguagem, a expressão e compreensão da leitura e escrita; na matemática, espaços, lateralidade, espaço temporal, quantificação, coordenação, operações básicas, medidas de tempo entre outros conceitos.

Em pluralidade cultural, trabalhou-se nossas tradições, temas históricos, em ciências: seres vivos, flora e fauna, preservação do meio ambiente, saúde, corpo humano.

Na disciplina de artes trabalhou-se com a confecção de instrumentos, teatralização da música, musicalização, utilização de instrumentos e temas geradores como as datas comemorativas e eventos internos; e por fim, na aula de música os alunos desenvolvem o conhecimento de sons, ritmos, instrumentos, gêneros, expressão corporal.

Acerca dos instrumentos, o manuseio destes é fundamental nesta faixa etária, pois muitos desconhecem os sons emitidos por eles. Ainda sob este viés, os alunos podem descobrir estes sons por meio de experimentações, tudo que há ao nosso redor emite som, basta estimularmos os alunos.

A regente da sala trabalhou com a confecção dos instrumentos, conforme mostrado a seguir por meio das fotos.



Figura 1 (Autoria própria)



Figura 2 (Autoria própria)



Figura 3 (Autoria própria)

A professora durante a semana trabalha com uma canção por meio da arte escrita, pela coreografia em que os alunos desenvolvem a coordenação motora, sequência de ações e por consequência um professor de violão apresenta-se à classe no término da semana.

Este retoma a canção com o auxílio dos instrumentos e junto com seus alunos cantam a música da semana. Além disso, criaram uma bandinha rítmica, que é uma das mais ricas formas de expressão musical, pois além dos valores estéticos a ela atribuídos, atrela-se também o desenvolvimento do autodomínio e da auto realização, permitindo que a própria criança construa seus instrumentos, como apresentado anteriormente. Esta estimula o despertar do senso crítico, no desenvolvimento motor, no desenvolvimento da autodisciplina e atenção, estimula a confiança em si e no autodomínio, como também desenvolve hábitos sociais quando se respeita a vez dos colegas, promove a interação, e a sociabilização do aluno.

A avaliação deste projeto acontece durante todo o processo por meio da participação da família, dos alunos na realização das atividades, no envolvimento entre escola e pais, como também no desenvolvimento deste aluno no que tange aos hábitos sociais em sala de aula.

O trabalho aplicado trouxe melhoria no ensino dos estudantes, já que estes se concentram melhor ao realizar uma atividade, sua pronúncia e articulação das palavras obtiveram avanços e valores como, respeito já são visíveis, pois o número de agressões em sala diminuiu.

Notamos um avanço considerável no desenvolvimento destes alunos, logo já percebemos a inferência significativa da música no aprendizado destes, sendo assim a escola deve ampliar o contato musical dos discentes, proporcionando uma análise do que lhe é apresentado, conforme considerações de Mársico (1982, p.148) “[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha”.

NO ENSINO FUNDAMENTAL I

No Ensino Fundamental ciclo I, o projeto envolve pais e alunos, já que previamente cada educando, junto com a família escolhe uma música que foi muito importante para eles, de acordo com a história vivida. Os estudantes levam esta canção para classe, com o CD, e explicam a importância da música para seus parentes. Neste momento a professora começa a trabalhar os valores presentes na família, que se encontram na música, bem como os aspectos linguísticos e sociais.

De acordo com as considerações de Faria (2001, p. 4), “A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência”. Por isso o trabalho com a família foi muito importante neste momento, já que envolve aspectos voltados ao cognitivo e o familiar.

Da mesma forma que o projeto de educação infantil, teremos as disciplinas voltadas com o trabalho musical, a partir de temas geradores, bem como os conteúdos também serão atrelados, como por exemplo: o ensino de gramática, pontuação, leitura e interpretação que envolve a disciplina de Língua Portuguesa, são mencionados no trabalho.

Contudo, há também a preocupação de se trabalhar com um ensino pautado na educação musical quando o professor ministra aulas com instrumentos de corda como cavaquinho, violão e guitarra.

Alguns alunos, a partir do 3º ano fazem aula de música com este professor específico, e ao invés de levar o CD, apresentam a canção para sala tocando-a.

Há uma implicação no que se refere à prática da música, segundo Bastian (2009, p.111):

Uma fundamentação compacta para os efeitos da prática da música pode ser formulada da seguinte maneira: tocar um instrumento musical é uma das atividades humanas complexas. Até mesmo para as peças mais fáceis, exigem-se capacidades do intelecto (compreender), da habilidade motora dos movimentos toscos e refinados (apreender), da emoção (atingir) e da sensibilidade. A coordenação exata das mãos e dos dedos sobre as cordas ou teclas exige uma marcadamente refinada

coordenação motora e capacidade de representação espacial. Tocar pela partitura exige rápido e simultâneo raciocínio

Este trabalho já obteve conclusões positivas, pois fez com que ao desenvolver o trabalho com as inteligências musical e interpessoal, os alunos passaram a respeitar os outros, despertando-se o gosto pela música e desenvolveu-se a oralidade.

Outro aspecto importante é que estes alunos que começaram as aulas com o professor de música tiveram um rendimento acima do esperado nas avaliações, inclusive com relação à ortografia da língua portuguesa.

Percebeu-se que o professor assume um papel importante neste processo, já que precisa mediar esta aprendizagem, conforme Pimenta e Anastasiou, (2002,p.43): “O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que a investigação reflita emocionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com suporte da teoria. E, portanto, pesquisador de sua própria prática”, desta forma este terá que refletir a suas metodologias para reorientar o seu ensino.

De acordo com Hernández (1998), o professor torna-se um pesquisador, dividindo com os alunos a responsabilidade pela construção do conhecimento. Quanto aos alunos, cabe-lhes desenvolver uma postura ativa perante o processo de ensino-aprendizagem compartilhando saberes com o professor.

Quando não dominam o assunto os professores acabam usando a música de maneira errada, desprezam-se inúmeros sons que muitas vezes podem ser analisados. Aqui não citamos apenas o som proveniente dos instrumentos e sim os da natureza, o da rua, da nossa casa, do ambiente que estamos inseridos.

A discussão acerca desta Deliberação causou polêmica, porque muitos não entendem como trabalhar música sem necessariamente usar canções feitas, ou instrumentos musicais.

Entrevistas reconhecem que trabalhar com a linguagem musical é importante, entretanto os professores não falam sobre instrumentos porque não sabem tocar um, contudo há necessidade de quebrar este paradigma, “você não precisa ser músico” para apresentar e trabalhar com esta linguagem.

A música não precisa ser tratada como uma disciplina a parte, mas sim integrar o ensino de arte, como postulado nos exemplos de projetos citados. A principal ideia a ser trabalhada é o conceito multidisciplinar, conforme apresentado nos trabalhos em que atrelam as áreas do conhecimento à música.

Na educação infantil é possível que as áreas caminhem juntas nas diferentes experiências relacionadas ao desenvolvimento do ensino aprendido, sendo por meio do trabalho com a linguagem, com números e grandezas, com a natureza e sociedade, da

dança, de datas comemorativas e afins. Já no trabalho com o Ensino fundamental, as áreas de Língua Portuguesa, História, Geografia, se dialogam na medida da música escolhida na semana, em que se pode levantar o contexto da composição, da produção, entre outros.

A escola, dentro do seu projeto Pedagógico, incluirá o trabalho com música, mas durante as aulas além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos também podem aprender cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil.

A lei não especifica conteúdos, portanto as escolas terão autonomia para decidir o que será trabalhado. É incoerente impor um conteúdo programático obrigatório para as aulas de música, quando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9294/96 privilegia a flexibilidade do ensino. Sabemos que é importante trabalhar a coordenação motora, o senso rítmico e melódico, o pulso interno, a voz, o movimento corporal, a percepção, a notação musical sobre bases sensibilizadoras, além de um repertório que atinja os universos erudito, folclórico e popular.

Há diversas maneiras de se trabalhar a música na escola de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. Dessa forma, a música é capaz de combater a agressividade infantil e os problemas de rejeição. Os alunos devem vivenciar a música, por meio de trabalhos corporais que desenvolvem a atenção e a coordenação motora. Podemos possibilitar o desenvolvimento da criticidade, autonomia, conhecimento das raízes da música brasileira, despertar o gosto musical, preservar nosso patrimônio e aumentar o repertório musical nacional e internacional.

Para que o ensino proposto na Lei tenha bons resultados, o indicado é que as escolas intensifiquem trabalhos já produzidos em sala de aula e que levem em conta o contexto cultural dos alunos.

No relato, as professoras que aplicaram estes projetos falaram sobre a dificuldade de colocar em prática as aulas, mas a partir do momento que começaram a estudar, se aperfeiçoar notaram as modificações no desenvolvimento do aluno, visto que a família com o projeto ficou mais próxima da realidade escolar do filho.

Além disso, elas obtiveram o apoio da escola para a compra dos materiais e a viabilização do projeto. Apesar disso, sabemos que temos muitos profissionais formados em música que não possuem didática, como também professores que a possuem, mas não tem experiência com música, como debatido no trabalho, logo precisamos reformular e nos adaptar a essas novas práticas.

No contexto da escolar a música se faz presente, por meio de parlendas, cantigas no qual os alunos desenvolvem as habilidades linguísticas como também corporais estas contribuem para o desenvolvimento da criança, o senso rítmico e acuidade auditiva, bem como desperta e amplia o gosto da música.

O ensino através da inserção da música tem por objetivo possibilitar desenvolver habilidades cognitivas, a criação, a curiosidade, e a sensibilidade, fazendo com que a criança sinta, pense e produza música, abrangendo a linguagem escrita, falada, cantada, estimulando a sociabilidade, a reflexão e o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

A confecção de instrumentos, a musicalização, brincadeiras com materiais não estruturados propiciam o desenvolvimento do conhecimento de sons, ritmos, instrumentos, gêneros, movimentos. Independente da habilidade ou facilidade na música, todos podemos ser educados a fazer música, os alunos são estimulados a compor suas músicas, compartilhando o que sentem dessa forma o estudante tem a possibilidade de externar seus pensamentos através da arte musical, permitindo que os sons emitidos sejam descobertos por meio de experimentações, e vivenciados por meio de movimentos, pois tudo que há ao nosso redor emite som.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o artigo desenvolvido em que se destacou a importância da música na realidade escolar brasileira, pretendeu-se apresentar as diversas vantagens deste ensino em consonância ao desenvolvimento do aluno. Ao utilizar a música na sala de aula como recurso pedagógico os alunos são estimulados a expressarem sensações, sentimentos e pensamentos.

Desde a Antiguidade autores reforçam a ideia apresentada, enfatizando a relevância do ensino da música e suas implicações.

Conforme o currículo da Grécia Antiga já visualizava as considerações de Platão no que para ele era tido como “educação”, em que a música e a ginástica eram imprescindíveis para o cidadão grego.

No Brasil, não tivemos manifestações acentuadas, apenas tornou relevante com o ensino da Arte, esta vertente, todavia de acordo com a lei 11.769, de agosto de 2008, fez com que muitas escolas reestruturassem a grade curricular e as aulas da disciplina para o ensino da música.

Partindo dessa realidade, a educação musical traz muitos benefícios como o desenvolvimento cognitivo, sócio interacional, matemático, linguístico, entre outros que

abrangem as inteligências múltiplas de Gardner, como também, pode-se afirmar que aspectos físicos, psíquicos e mentais também são trabalhados por meio dos processos de expressão, comunicação, estímulo a música e a criatividade.

Sendo assim, o ensino assume outra perspectiva, sugeriu-se o trabalho com projetos interdisciplinares que envolvem uma visão horizontal e facilita a abordagem.

Contudo a apresentação de dois projetos retomou a importância do que foi exposto, com dados verídicos da influência da música no processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, o presente estudo visa uma contribuição para prática docente, em que todos os envolvidos no processo educacional pais, educadores, professores de música, autoridades políticas, ministros, juventude, possam descobrir a relevância da música na educação, pois a música se faz presente em todas as manifestações sociais e individuais do ser humano, possibilitando o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social. A música é um dos principais meios de persuasão existente na sociedade, pois através dela é possível transmitir não somente palavras, mas também sentimentos, ideias e ideais.

A música como alternativa didática aguça o interesse do aluno no processo de ensino aprendizagem, o convívio deste no ambiente escolar associado à música provoca uma significativa melhoria no humor, desse modo produzirá um ambiente com indivíduos mais alegres que tendem a serem mais motivados a participar das atividades escolares.

Além disso, o uso da música na escola provoca também um melhor relacionamento entre os alunos, facilitando trabalhos coletivos e contribuindo com a perda da timidez, favorecendo a linguagem corporal.

Diante disto, fica explícito que a musicalização contribui diretamente no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo do aluno, independentemente de sua faixa etária. A música promove em alunos com necessidades especiais uma maior inserção no convívio social.

É notável em uma sala de aula que a música utilizada como base curricular em diferentes disciplinas é de extrema importância, pois garante um resgate do aluno para com o conteúdo e seu educador, uma vez que, a música no ambiente escolar favorece a compreensão dos conteúdos didáticos.

Enfim, a música é uma forma de expressão que permite ao aluno manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. É, uma arte que permite ao educando construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico na interação que estabelece com o mundo.

REFERÊNCIAS

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. *Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira*.
<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319#:~:text=O%20presente%20artigo%20procura%20relatar,hist%C3%B3ricos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em 12/09/2020
- BASTIAN, Hans Günther. *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. 1ª edição. São Paulo: Paulinas, 2009
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC /SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002
- Castanho, Maria Eugênia L.M. (2005). Função Educacional da Arte. ETD - *Educação Temática Digital*, Campinas, v.6, n.2, p.69-78, jun. Disponível no site: <http://docplayer.com.br/65230808-A-arte-na-escola-uma-analise-qualitativa-do-ensino-de-arte-na-rede-publica-1.html>. Acesso em 12/09/2020
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- GORMAN, P. *Pitágoras: uma vida*. São Paulo: Círculo do livro, 1979.
- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998
- MACHADO, N.J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática didática*. São Paulo: Cortez, 1999

MÁRSICO, Leda Osório. ***A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança.*** Rio de Janeiro: Globo, 1982.

NAGLE, Jorge. *A educação na primeira república*. In: HOLLANDA, S.B. História Geral da civilização brasileira. Tomo III, livro 3. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. *Escritores da liberdade (Freedom Writers)*, de Richard LaGravenese.

PARISI, Mariana. *Música e educação: um casamento que dá certo*. <http://educarmusic.blogspot.com/p/por-mariana-parisi-do-re-mi-fa-sol-la.html>.

Acesso em 13/09/2020.

PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Cortez, 2002,

PLATÃO. *A República*. Tradução de E. Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, Edição 1997.

WISKI, J.M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm.

Acesso em 13/09/2020.

SÃO PAULO (estado). Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: I grau. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

_____. Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: II grau. São Paulo: Secretaria

de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992

FARIA, Márcia Nunes. ***A música, fator importante na aprendizagem***. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia).

Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense –
CTESOP/CAEDRHS.<http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/75/74>. Acesso
em 13/09/2020.

Barbosa, Ana Mae. (2003). Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.
Revista Digital Art & - Número 0 - Outubro de 2003. Disponível no
site:<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em 13/09/2020

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANA ROSA DE OLIVEIRA CONCEIÇÃO MACEDO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2015); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Casa Branca(2018); Professora de Educação Infantil na CEI Inácio Monteiro e professora de Ensino Fundamental I no CEU EMEI Inácio Monteiro.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo nos levar a uma reflexão sobre de como se dá a importância do lúdico na educação infantil, bem como o seu processo na aquisição da aprendizagem, o que vale ressaltar é o seu significado através também do cognitivo, haja vista que na educação infantil, ou seja, nesses espaços tal processo nos permite compreender mais atentamente a integração da criança com o meio que a rodeia, o que possibilita efetivamente a ampliação de novos conhecimentos, que tem por finalidade inserir a criança em atividades totalmente lúdicas. Dessa maneira o lúdico na educação infantil nos reporta a intencionalidade que contempla a construção de sua identidade como um todo, sendo assim, o lúdico está intrínseco na vida das crianças, no ato de brincar, ela já consegue ir cada vez mais aumentando a sua percepção, a memória, entre outros aspectos de maneira muito mais significativa. Porém é através da percepção do professor nesses espaços que possivelmente iremos de fato compreender o verdadeiro papel do lúdico na educação infantil.

Palavras-chave: Lúdico; Educação Infantil; Cognitivo; Professor; Intencionalidade.

INTRODUÇÃO

Na realidade o ser humano possui durante toda a sua vida diversas etapas nas quais o fazem descobrir o novo, aprendendo a tomar decisões e, apropriar-se de novos conhecimentos, o fato é que, na educação infantil isso ocorre com muito mais frequência, através da interação com o outro, pois é nesse momento em que a criança logo estará construindo sua identidade, seu caráter, com o qual a fará criar diversas oportunidades no decorrer de seu desenvolvimento.

O objetivo geral desse artigo é nos fazer refletir um pouco sobre a importância do lúdico nos ambientes de educação infantil, pautando consideravelmente as atenções voltadas para esses espaços. Porém os objetivos específicos certamente nos irão fazer compreender melhor cada milímetro quadrado onde as crianças passam boa parte de seu tempo. Como justificativa temos a questão do tempo em que elas interagem entre si, e o que lhe são oferecidas para que se desenvolvam plenamente. No entanto encontramos como problemas as mais variadas situações em que o lúdico muitas vezes não é visto como algo importante para as crianças, chegando muitos pensamentos de que estão apenas “brincando e mais nada”, ou seja, “por pura distração”. E será a partir daí que a introdução desse tema produzirá uma reflexão bastante significativa sobre a importância do lúdico na educação infantil, entre outras coisas que fornece a criança uma gama de oportunidades de se desenvolver de maneira global.

De uma maneira geral é através do brincar na educação infantil que a criança historicamente se desenvolve, apropriando das mais variadas formas de brincar aproveitando a sua infância e, conquistando dentro de seu universo lúdico seu espaço, no qual colabora com a intencionalidade que se dá tal processo dentro da educação infantil.

Atualmente nas abordagens das brincadeiras, brinquedos ou jogos nos espaços de educação infantil, demonstram por parte de alguns profissionais da área tal despreparo, pois menosprezam a cultura e o universo infantil, deixando que elas estejam evidenciando sempre mesmice, sem se preocupar de fato com o lúdico que é primordial para que ocorra o desenvolvimento infantil.

OS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

O lúdico na realidade é um recurso metodológico notável e de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil como um todo, e, por sua vez, é atribuído ao cognitivo, haja vista que as crianças conseguem demonstrar dentro dos ambientes de educação infantil, uma inteira atuação, ou seja, elas são as protagonistas de uma ação que acaba por ampliar seu repertório lúdico.

Conforme Oliveira (1995) nos diz que:

[...] Vygotsky dá importância ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1995, p. 58).

Assim é fácil compreendermos a verdadeira importância do lúdico na educação infantil, porém faz-se necessário que não somente o olhar dos professores esteja atento,

mas é fundamental que a escolaseja capaz de repensar em novas atitudes que abordem com mais objetividade esse processo educacional das crianças nos ambientes de educação infantil.

Considerar a individualidade de cada criança é um ponto crucial que precisa ser trabalhado nesses ambientes, fomentando categoricamente todos os objetivos propostos e que estejam totalmente de acordo com o projeto pedagógico da escola, além de fornecer a construção de suas próprias identidades, não negando o fato do pleno desenvolvimento que cada uma delas irá conquistar.

De acordo com Brougère, (2010) que nos afirma:

[...] a brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Nesta perspectiva o lúdico na educação infantil torna-se algo que não podemos julgar como sendo apenas um mero passatempo dentro dos espaços de educação infantil, até por que, elas se utilizam de brincadeiras e jogos para se desenvolverem o que certamente influencia em sua aprendizagem. No entanto, a brincadeira ou jogos por si só dentro desses espaços de educação infantil não caracteriza socialmente o seu importante papel, mas estimula o envolvimento delas em cada ação, expondo suas emoções e abrindo um leque de novos conhecimentos sociais, isso culturalmente falando, pois, essa concepção do lúdico conduz tanto o professor de educação infantil, quanto à criança a compreender a proposta que deverá estar voltada para o seu real interesse e fim, isto é, o seu desenvolvimento cognitivo.

Ainda de acordo com Brougère, (2010) que nos diz:

[...] brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foram, muitas vezes, destacados. (BROUGÈRE, 2010, p. 65).

Todavia o processo lúdico ou de ludicidade jamais será restringida aos espaços ou ambientes educacionais, podendo estar acontecendo em casa, por exemplo, pois necessariamente a criança precisa se envolver naquilo que desperte a sua atenção, fazendo com que o cognitivo aflore cada vez mais, daí pensamos que durante a infância diversas formas de brincar podem estimular o seu aprendizado bem como o seu desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto em sua grande maioria os adultos acreditam que o ato de brincar na realidade nem sempre será algo que possa representar as emoções das crianças, buscando às vezes criar situações cognitivas que explorem muito mais além daquilo a que nas crianças conhecem, em outras palavras, a criança será capaz de explorar

o seu universo infantil de maneira lúdica e harmoniosa, além de fazer uso sem limites do faz de conta, e para isso pode até mesmo imitar aos adultos nas mais diversas situações.

Brincar é extremamente indissociável na educação infantil, é análogo, é real, principalmente quando ela brinca sozinha, de uma forma individual, e consequência disso, entenderemos o quanto é imprescindível a participação ativa e com um olhar apurado de um adulto dentro ou mesmo fora dos ambientes educacionais.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: A CRIANÇA NA EXPLORAÇÃO DO LÚDICO

Certamente será a través das brincadeiras, jogos ou brinquedos, que a criança irá desenvolver sua capacidade de explorar de forma criativa tudo aquilo que lhe é oferecida, e aos poucos essa conquista fará parte integrante de seu espaço na educação infantil, aflorando ainda mais o cognitivo, na qual ela ativamente estará participando de um processo ainda maior que é o seu próprio desenvolvimento, e isto implicará na ampliação de novas ações e novos olhares por parte dos profissionais de educação infantil.

Conforme Ronca (1989) nos afirma que:

[...] o movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência. (RONCA, 1989, p. 27).

Dessa maneira é fácil ter uma compreensão mais detalhada de como tanto jogos, brincadeiras ou brinquedos promovem uma integração que vão muito além do lúdico e do cognitivo, bastando apenas estarem juntas num mesmo ambiente ou no mesmo espaço, haja vista ser imprescindível que durante o processo de aprendizagem possamos oferecer as crianças momentos de explorarem confiantemente todos os recursos propostos a fim de garantir sua inteira autonomia, quanto da escolha do que realmente fazer.

Segundo Vygotsky (1989) nos afirma:

A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade. (VYGOTSKY, 1989, p.84).

Ainda assim é importante destacarmos que o brincar é sim parte integrante do mundo da criança, de seu universo infantil, significando uma ferramenta capaz de fornecer a cada uma delas a oportunidade de desenvolvimento global, servindo na prática como um instrumento norteador entre o real e o imaginário, agregando a elas novos valores, novos sentimentos, expondo com maestria o real sentido do lúdico na educação infantil.

Contudo, experimentam novas linguagens, aprendem brincando, adquirem também novas habilidades que juntamente com o lúdico e o cognitivo despertam o interesse por

esse ou por aquele brinquedo além é claro de aguçar ainda mais a sua curiosidade sobre o desconhecido, fazendo com que na medida em que aprendem desenvolvam em si a autoconfiança e a autonomia na qual lhes proporcione de fato uma maior concentração descobrindo através das brincadeiras novos atalhos para alcançar todo o processo de aprendizagem de uma maneira geral.

Assim para Kishimoto (1994) o jogo é o:

Promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passando a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p. 13).

Todavia os espaços lúdicos na sua grande maioria precisam ser ambientes que estejam conectados com o universo infantil, caracterizando o desenvolvimento e a aprendizagem, principalmente durante a primeira infância, fazendo uma correlação com a cultura infantil, alcançando cada etapa da educação infantil, promovendo situações que de uma maneira geral fomentem dentro da proposta pedagógica, atividades livres que tragam a elas prazer e alegria.

De acordo com nos diz que Friedman (1996):

O jogo não é somente um divertimento ou uma recreação. Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerado apenas imaginação, principalmente por pessoas que lidam com crianças da educação infantil. (FRIEDMANN, 1996, p. 75).

No entanto, temos a socialização que se constitui no envolvimento de todas as crianças se respeitando o que elas querem ou não fazer em cada momento e de forma espontânea, abrindo espaço para que ela própria compreenda que possui um tempo para realizar ou não tal atividade, escolhendo com quem quer brincar ou jogar, ou até mesmo como irá participar da brincadeira.

O lúdico estará sempre relacionado ao cotidiano das crianças, e para isso é inevitável que o ambiente transmita a elas alegria, prazer e harmonia, sempre se planejando atividades lúdicas que promova troca de experiências, alçando, contudo, conquistas que farão daqui para frente parte da vida de cada uma delas.

Trabalhar na educação infantil na realidade pode até parecer uma tarefa fácil, o que de fato o é, porém precisamos necessariamente nos preocupar com nossas ações e cuidar para não exagerar na hora em que for ofertar as crianças atividades que não correspondam com cada faixa etária. Propiciar atividades lúdicas atrela na educação infantil a construção da identidade da criança, fazendo com que elas estejam caminhando para o pleno desenvolvimento.

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ATRAVÉS DO LÚDICO

Ao tratarmos desse tema entendemos que se faz necessário que o olhar do professor de educação infantil esteja apto a compreender o importante papel do lúdico na educação como um todo e, por sua vez, assegure as crianças o reconhecer de seus próprios conhecimentos, brincando, jogando ou realizando qualquer outro tipo de atividade que componha a sua rotina diária.

De acordo com Meyer (2008) que nos diz:

Na Educação Infantil, o lúdico é importante para o crescimento das crianças, inclusive intelectualmente, pois as brincadeiras trazem consigo um brincar comprometido com a qualidade de vida da criança. (MEYER, 2008, p. 22).

A educação infantil deve sim priorizar as brincadeiras, brinquedos ou jogos que estimulem na prática ações que fomentem o desenvolvimento social e o psicológico da criança, no entanto, é o olhar do professor que irá contabilizar positivamente o seu desenvolvimento. Sendo assim fica ainda mais evidente a aproximação da criança com o adulto, a partir do momento em que elas conseguem expressar através dos jogos ou atividades lúdicas seus anseios, medos e sentimentos.

É extremamente imprescindível compreender a relevância das atividades lúdicas, pois a mesma considera o processo de aprendizagem capaz de promover e possibilitar tal desenvolvimento, e o professor de educação infantil se encaixa perfeitamente nesse papel, haja vista ele ser ele um dos protagonistas. Explorar o lúdico é vital para que o percurso da interação se fortaleça, caracterizando como vimos anteriormente no pleno desenvolvimento no próprio ambiente na qual ela está diretamente inserida.

Dessa maneira, os professores de educação infantil certamente estarão criando através de seus olhares, a intencionalidade necessária para que as crianças explorem o lúdico e o cognitivo, em todas as etapas da educação infantil. Sendo assim tornar o ambiente propício para que atividades lúdicas aconteçam é importantíssimo na aquisição de novas habilidades, motivando-as cada vez mais.

Segundo Falcão (2002) nos diz:

As atividades lúdicas fazem com que as crianças aprendem com prazer, alegria e sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está diante da concepção única de passatempo e diversão. A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma única forma transicional, em direção a algum conhecimento. (FALCÃO, 2002, p. 26).

A partir dessas definições quando as atividades lúdicas estiverem sendo valorizadas pelo professor de educação infantil constatamos que as crianças aguçarão ainda mais o poder de criação e imaginação, expondo com bem mais objetividade frente às sucessivas

intencionalidades a incorporação tanto das brincadeiras bem como dos jogos que serão articuladas entre si nos espaços de educação infantil.

Proporcionar a integração e a socialização nesses espaços educacionais é na realidade criar ambientes propícios e capazes para potencializar atividades lúdicas, e não podemos nos esquecer de que a escola também tem um importante papel no desenvolvimento das crianças, e, dentro dessa realidade, despertar interesse das crianças, é algo que acontece de maneira espontânea, ou seja, basta ao menos leva-la ao parque que elas já conseguem articular sozinha ou em grupo brincadeiras que correspondam com o seu nível de conhecimento.

Dessa forma de acordo com Ronca (1989) o lúdico:

Torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil. (1989, p.99).

Partindo desse pressuposto o lúdico permite que a criança passe a explorar a sua relação do imaginário infantil com o espaço, criando diversas possibilidades, deslocando seus sentimentos ao que sente ao realizar cada brincadeira ou jogo, a ponto de buscar em si, isto é, em seu universo infantil, condições mentais necessárias que as façam desenvolver.

Para tanto, o jogo, o faz de conta entre outras formas de lidar com o universo infantil torna-se proeminente dentro dos espaços educacionais, dando, porém uma maior contribuição no processo de ensino e aprendizagem, sendo uma fonte rica em descobertas e de prazer para as crianças, bastando apenas que elas estejam totalmente inseridas nos ambientes e que evidenciem com clareza a real importância que a escola é para ela, pois ambas se completam, produzindo através da imaginação a compreensão das percepções de mundo, assimilando novas experiências em seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar o tema abordado neste artigo como sendo um importante aprendizado que nos leve verdadeiramente a uma reflexão, o que certamente é eficaz na conduta do profissional da educação, a saber, os professores de educação infantil, nota-se, no entanto que, evidenciar as interações, demonstra certa inquietação por parte das crianças nos espaços educacionais como um todo, fazendo com que avaliamos nossa conduta e postura frente ao referido tema, haja vista que através da cognição e do lúdico a criança se desenvolve.

É através de brinquedos, jogos e brincadeiras que a mágica acontece, ou seja, elas conseguem interagir umas com as outras e também com os adultos, reforçando suas capacidades de percepções, criando novas perspectivas que vão além do processo lúdico e promovem um aprendizado de qualidade, nas quais as crianças estão totalmente inseridas.

A escola ocupa também um importante papel na formação cultural das crianças, servindo como facilitadora e promotora do conhecimento, favorecendo uma proximidade ainda maior com tudo o que está a sua volta, considerando-se para tanto, que tanto os brinquedos, jogos, faz de conta, brincadeiras entre outras atividades que explorem o lúdico e o cognitivo, fazem muito bem para o bem estar delas nos ambientes de educação infantil.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. **A importância do brinquedo e do ato de. Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos**. Belém, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil**. 4^a. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148 p.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 1989. P-27 E 99.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A BRINCADEIRA COMO EIXO PROPOSITOR DO ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANDERSON BATISTA DOS SANTOS

Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade PAULISTA SÃO JOSÉ 2015; Especialista em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL pela Faculdade PAULISTA SÃO JOSÉ 2016; Professor de EDUCAÇÃO INFANTIL - na CEI RECANTO DOS HUMILDES.

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa a importância da brincadeira como eixo propositor do ensino de Libras na Educação Infantil. Trata-se de um tema pertinente, pois é necessário atentar-se para um foco de ensino e aprendizagem coerente com as crianças surdas que também brincam e interagem uns com os outros. A pesquisa pautou-se na metodologia documental para trazer luz de outros autores que abordam a temática de forma relevante e assim promover uma pesquisa de pertinência acadêmica. Autores como Turetta(2006), Teixeira (2004), Vygotsky (1991) entre outros reberberam em seus textos a importância do brincar, da interação e da brincadeira não só para as crianças surdas mas todas as demais. Reiteramos ser pertinente uma trabalho intencional e de qualidade com a criança surda para que as mesmas possam ter as mesmas oportunidades que são direito de todos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Libras; Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A criança quando nasce tem como estímulo a linguagem oral e dessa forma adquire, amplia e aprende pelos estímulos as diversas experimentações dentro do próprio convívio familiar. Nesse estímulo frequente, a criança vai constituindo ações e repertórios linguísticos que ao remeter-se a uma criança surda esse processo é um pouco diferente, pois a mesma necessita de outros sentidos para ampliar sua aprendizagem

A história da cultura surda no Brasil tem seu início com a chegada de Hernest Huet, no ano de 1855. Huet era um homem surdo e com isso, fundou em 1857, tendo o apoio de Dom Pedro II, o I Instituto de Surdos Mudos, este atualmente chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Mesmo com a criação da Instituição as

peças pessoas surdas têm sido marcadas por lutas para garantir o direito de utilizar a língua de sinais. O processo de inclusão toma força por volta de 2001, e com isso, os alunos surdos começam a migrar das instituições especializadas para as escolas regulares, pois na perspectiva da inclusão toda a criança “com deficiência” deveria frequentar a escola regular.

A Libras (língua de sinais ou também conhecida como Língua Brasileira de Sinais) tem em sua legislação (BRASIL, 2002):

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

A Libras permite assim a interação entre as pessoas surdas com as ouvintes, fazendo com que a pessoa surda obtenha informações de mundo em que ele vive, tornando-se assim um cidadão com direitos, deveres e responsabilidades tanto quanto as demais pessoas. Porém, a garantia de ensino desde a educação infantil são ações recentes. Apesar da legislação garantir a formação em Libras nos cursos de Pedagogia, são formações que ainda necessitam de um olhar mais cuidadoso para garantir uma oferta com qualidade. O Art. 5º (BRASIL, 2002) destaca que a formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Da mesma forma que as crianças “ditas normais” tem estímulos desde o nascimento, é fato destacar e garantir as crianças surdas esse mesmo estímulo, quer seja em sua família de ouvintes, que seja em instituições que possam dar acesso a língua de sinais.

De acordo com a legislação, as instituições devem dar essa garantia de acesso a uma comunicação sendo está em todos os níveis dentro da esfera educacional que perpassam desde a educação infantil até o ensino superior.

Vale ressaltar que as instituições escolares precisam se adequar e se organizar para garantir que incluam a criança surda. O ideal seria ter uma sala com instrução em Libras, ou classe de educação bilíngues que são poucas existentes dentro de muitas cidades. Turetta (2006) destaca a escassa presença de profissionais especializados e poucas adequações no espaço escolar para atender a demanda de crianças surdas. Teixeira (2004) corroborando com as palavras de Turetta também destaca ainda as experiências que existem necessitam de um olhar muito mais cuidadoso.

Acreditado que a brincadeira é algo vital dentro da educação infantil, pois permite a interação das crianças independente de sua faixa etária e portadoras de deficiência ou não, a brincadeira carrega uma oportunidade de ampliar de forma integral as aprendizagens das crianças. Vygotsky (1991) destaca a importância do brincar que vai além da ludicidade, mas perpassa pela integralidade da criança em suas vivências e experiências, atrelando o contexto do brincar a cultura do adulto, as ações de brincadeiras simbólicas entre muitos outros aspectos. Quando pensamos no termo zona de desenvolvimento proximal, muito defendido por Vygostky (1991) destaca dessa forma as relações, as aproximações que darão as crianças a oportunidade de aprender, ampliar, significar e por meio de atitudes concretas aliadas ao mundo e as brincadeiras se ampliam e consequentemente, as aprendizagens. Quando nos remetemos especificamente às crianças surdas, Silva (2002) ressalta um olhar mais focado no percurso do brincar delas dentro da idade da educação infantil, quando as mesmas estão descobrindo o universo da Libras. Silva (2002) ressalta ações de brincadeiras em grupo que envolvam jogos simbólicos e assim as crianças se apropriem do universo social e cultural, interagem com as demais crianças e constroem sentidos. Vale destacar que existem poucas pesquisas acadêmicas com um foco da Libras na esfera da educação infantil ainda mais com um foco na brincadeira aliada a criança. Acreditamos que o presente artigo vem na intenção de trazer luz a infância dentro de todos os seus contextos e a importância do brincar para todos os sujeitos.

Nesse sentido vale considerar as brincadeiras como fatores fundamentais ao desenvolvimento integral, de forma a facilitar que a criança surda possa interagir com o mundo integralmente também com o mundo. Isso auxilia no desempenho de sua aprendizagem de forma prazerosa promovendo a ampliação de suas habilidades globais de desenvolvimento. Para a criança surda, a brincadeira promoverá sua livre expressão e construção de sentidos de tudo que está ao seu redor.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

A metodologia em destaque no presente artigo se vale da pesquisa bibliográfica de forma a levantar autores que dialogam com a temática em questão fundamentada em uma reflexão da leitura de diversos autores referentes a este tema onde procura se compreender as relações entre ludicidade e a construção do conhecimento através de jogos, brincadeiras nas interações das crianças surdas.

Para Malheiros (2010), a pesquisa bibliográfica faz um levantamento de conhecimentos disponível dentro do foco de pesquisa, de forma a possibilitar que o pesquisador traga as teorias já produzidas, para analisar as contribuições e assim compreender ou explicar sobre o seu objeto de investigação.

Corroborando com Malheiros, Fachin (2003) destaca a pesquisa bibliográfica como o acolhimento sistemáticos de outros contextos para a pesquisa em seu próprio contexto.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa bibliográfica contribuirá para trazer a luz de outros pesquisadores um olhar acerca da proposição da pesquisa em questão.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA

A brincadeira é latente e genuína na ação das crianças, elas brincam o tempo inteiro, com o sem brinquedos as crianças amam brincar. Para Oliveira (2002) a brincadeira não só desenvolve a criança de forma externa, mas amplia internamente suas aprendizagens. Kishimoto (2002) ressalta que a criança pode utilizar de diversos objetos como suporte para a brincadeira e assim construir saberes. E ainda afirma que o faz-de-conta e os jogos simbólicos carregam a multiplicidade de possibilidades. Destaca ainda que permite a manifestação da imaginação subsidiando o desenvolvimento integral da criança.

Brincar contribui para a criança se desenvolva globalmente e assim acionar conceitos, ideias, a expressão oral e corporal, habilidades sociais, e constrói seu próprio conhecimento.

A BRINCADEIRA COMO AÇÃO PROPOSITORA PARA O ENSINO DE LIBRAS

A brincadeira para a criança surda dará a elas a oportunidade de um desenvolvimento cooperativo e de interação, pois ao brincar a criança interage e estimula-se a sua convivência em grupo. Segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, p.27) “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa”.

A brincadeira em Língua Brasileira de Sinais (Libras) o uso de estratégias de ludicidade possibilita o desenvolvimento global da criança. Em especial com as crianças surdas a LIBRAS, carrega algumas particularidades que devem ser consideradas, como, por exemplo, o uso das mãos durante a brincadeira. Se pensarmos que as crianças no geral utilizam as mãos para as brincadeiras na manipulação dos objetos, para as crianças

surdas , as mãos acabam sendo canais não só de manipulação mas também de forma linguística e visuoespacial. Nesse sentido, a manipulação de brinquedos desempenham funções da brincadeira, sensorial e linguística.

Não só as crianças surdas mas as demais além da brincadeira com a manipulação do brinquedo em si interage com seus pares e desenvolvem interações (VYGOTSKY,1984).

Os jogos e brincadeiras são essenciais nas atividades pedagógicas por seu caráter lúdico, de forma a permitir a interação em Libras de maneira natural, lembrando que são ações que devem ser didaticamente planejadas para garantir uma gama de aprendizagens das crianças relacionadas a brincadeira.

A brincadeira promove inúmeras capacidades a criança surda e contribui para potencializar a prática pedagógica do professor, sendo a escola um espaço privilegiado da instituição de ensino. Quando nos conscientizamos que os conteúdos podem ser apresentados por meio de brincadeiras isso contribui significativamente para o sucesso nos caminhos de outras aprendizagens. Podemos trazer como exemplo, uma contação de histórias, pois o ato de contar histórias propicia a criança surda promover independência da escuta e da linguagem em uma comunicação por meio da Libras. As histórias acionam sentidos e sensações que contribuem para a aprendizagem das crianças incentivando a sua imaginação dando a ela a possibilidade de interagir, criar e imaginar.

As histórias tem um grande poder de contribuir para as aprendizagens da criança surda e como exemplo podemos realizar dramatizações de histórias conhecidas ou ser estimulada contar uma história em língua de sinais com o uso de suas mãos ou de objetos que auxiliem nessa contação.

A autora Valquiria da Conceição Silva (2006) sugere como propostas:

- Sinalizar e descrever características de brinquedos e objetos em jogos de adivinhação é uma experiência interessante para estimular as expressões faciais e corporais, além da estruturação das primeiras narrativas em Libras.

- Os fantoches são ótimos instrumentos para a compreensão das regras e a participação nas brincadeiras de faz de conta, mas como sua utilização ocupa as mãos, dificultando a realização dos sinais, é oportuno utilizá-los com crianças mais velhas, que, pela maior fluência em Libras, poderão sinalizar com uma das mãos e com a outra segurar o fantoche.

- Com máscaras, indumentárias e outros objetos estimular jogos de representação, imitação de ações de um personagem de uma história infantil, de modo a estimular o universo imaginário do faz de conta e potencializar as narrativas em Libras.

- Além dos brinquedos convencionais, há a possibilidade de criação de novos brinquedos, utilizando materiais diversos como papéis coloridos, retalhos, caixas de garrafas pet, embalagens etc

Nesse sentido, a brincadeira promove a capacidade da criança pensar, levantar hipóteses, estimula o seu raciocínio, a autoconfiança, a organização, a cooperação. A brincadeira para o desenvolvimento da criança surda promove a oportunidade dela aprender brincando, porém cabe aos professores ações pedagógicas intencionais com qualidade, para que o ensino e aprendizagem ocorra de maneira eficaz.

Para Vygotsky (1984) e Piaget (1975) a brincadeira para a criança tem grande importância no seu desenvolvimento, pois são ações latentes do universo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É relevante que a criança surda desde pequena possa entrar em contato com a cultura surda e com os usuários da Libras. É bem certo que experiências com esse foco atualmente ainda são minorias, e experiências dentro do contexto escolar são poucos, porém é um assunto pertinente de discussão dentro dos espaços escolares, pois se estamos nessa pesquisa defendendo a importância da escola, das brincadeiras, das interações e das relações a escola é de fato o espaço privilegiado para que se encontrem muitas experiências. A escola é de fato um espaço onde o aprendizado de diferentes linguagens inclusive a Libras teria interlocutores que favoreceriam essas experiências. Vale destacar para que essa ação aconteça com sucesso se faz necessário intenções de qualidade de oportunidades dando as crianças um ambiente linguístico apropriado e contextualizado.

Nesse sentido, a brincadeiras mostra como uma estratégia pertinente adequada para o ensino de Libras as crianças surdas na Educação Infantil) e bem conduzida pode promover avanços com relação ao aprendizado da língua e favorecerá o acesso aos demais conhecimentos, além da interação entre seus pares, sendo isso fundamental para o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento de mundo e de si própria. O professor antes de tudo necessita conhecer o universo da criança surda e ter consciência de que a brincadeira é um meio facilitador de aprendizagem. Se faz necessário adequar processos, percursos e intencionalidades educativas para que as crianças surdas possam estar nesse processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

FACHIN, Odília. Fundamentos de Metodologia. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: ____.(Org). O brincar e suas teorias.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MALHEIROS, Márcia Rita Trindade Leite . Pesquisa na Graduação. Disponível em:www.profwillian.com/_diversos/download/prof/marciarita/Pesquisa_na_Graduacao.pdf. Acessado em: 18/07/2020

OLIVEIRA, V. B. de (org.). O BRINCAR E A CRIANÇA DO NASCIMENTO AOS SEIS ANOS. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEREIRA, M. C. P. Reflexões a partir da observação de uma aula de língua de sinais brasileira como primeira língua. Domínios de Lingu@agem. Ano 2, No. 1 – 1º. Semestre de 2008 – ISSN 1980-5799.

PIAGET, Jean.A construção do real na criança.2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974._____.A formação do símbolo na criança. 2. ed.Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

SILVA, D.N.H. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

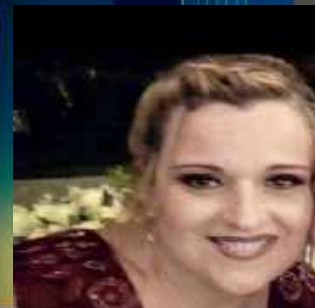
SILVA, Valquíria da Conceição. A importância do lúdico para o ensino e aprendizagem de alunos surdos. Revista Somma| Teresina, v.2, n.2, p.47-57, jul./dez.2006. acesso em 23/mar/2020.

TEIXEIRA, K. C. A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez: adaptação e resistência. 2004, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

TURETTA, B. A. R. A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ANDRÉIA MAZIERI DE JESUS FERREIRA

Graduação em Pedagogia pela Instituição Faculdades Integradas Campos Salles (2001); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede Municipal de São Paulo, na EMEI Antonio Raposo Tavares.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a Educação Ambiental na preservação do Meio Ambiente dentro do contexto escolar, tendo como enfoque a Educação Infantil. O mesmo enfatiza as necessidades atuais de se trabalhar com a preservação do Meio Ambiente na Educação Infantil dentro de um ambiente sistematizado, onde o mesmo gera interesse nos professores e educandos, trazendo assim benefícios para a sociedade, na qual tem como intuito formar cidadãos comprometidos e conscientes com os cuidados que se devem ter em relação ao meio ambiente. Para a realização do trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Morin (1975) e Gadotti (1999) e pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1997). Assim, foi possível concluir que a preservação do Meio Ambiente por meio da implantação da Educação Ambiental na Educação Infantil, adquire um importante papel no processo ensino-aprendizagem dos alunos; sendo de suma importância os professores realizarem projetos que enfatizem o cuidado com o ambiente; seja esse ambiente natural ou artificial. Toda prática só é possível quando se utiliza uma proposta pedagógica significativa, e com a Educação Ambiental não é diferente. A prática deve estar integrada às várias áreas do conhecimento em seu planejamento, as multidisciplinaridades e a literatura paradidática, nas ações desenvolvidas juntamente com as crianças, com a família e a comunidade, tornando o espaço escolar mais agradável. Por meio da promoção da Educação Ambiental a criança pode adquirir conhecimento que possibilitará a mudança de atitude em relação ao meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Meio Ambiente; Preservação.

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória na carreira do magistério na Educação Infantil, os assuntos envolvendo a natureza sempre me chamaram a atenção e acredito que a preservação do meio ambiente é um assunto que permeia a Educação Infantil e precisa ser discutido para se desenvolver melhor a consciência ecológica.

Diante dos agravamentos dos problemas ambientais ocasionados pela sociedade atual, pode-se considerar o trabalho com a Educação Ambiental um grande aliado na conscientização e sensibilização da população em geral. Com isso, pretende-se trazer novas mudanças nos hábitos e atitudes que o ser humano desempenha com o meio ambiente; sendo esta prática contínua entre ser humano e sociedade; e o ser humano com o meio no qual encontra-se inserido, gerando uma prática transformadora de um processo dinâmico e integrativo.

Neste contexto, surge o interesse em pesquisar como a Educação Ambiental pode auxiliar no trabalho com a preservação do Meio Ambiente na Educação Infantil. O conceito de Educação Ambiental, na sala de aula, necessita ser trabalhado como um viés de uma prática transformadora, que visa à compreensão dos indivíduos em relação ao meio ambiente. Todo este contexto do que é Educação Ambiental demorou muito tempo para fazer parte do currículo escolar. Somente após grandes catástrofes da natureza, é que se iniciou uma série de reuniões de chefes de Estado preocupados com o meio ambiente, despontando assim, as práticas de Educação Ambiental.

Quando pensamos sobre a importância de trabalharmos a preservação do Meio Ambiente na Educação Infantil, é preciso refletir sobre a tomada de ações que visem minimizar os impactos que a natureza tem sofrido com a degradação do meio ambiente, como consequência das influências causadas pela tecnologia e pela modernidade, comprometendo os recursos naturais e a qualidade de vida das pessoas, buscando mostrar que é fundamental a participação das crianças, que são o nosso futuro, no processo de conscientização de medidas preventivas em relação ao meio ambiente.

Na busca pela transformação, a escola tem como função formar cidadãos para atuarem criticamente na sociedade, o que pode tornar possível a preservação do meio ambiente e da natureza, mas para que isto aconteça, é preciso que possibilite a formação da consciência ecológica nas crianças, desde a mais tenra idade, já na Educação Infantil, para que as pessoas venham a se conscientizar de seus hábitos, promovendo a mudança de comportamento em prol desta preservação. Assim, a educação é de grande importância para a sustentabilidade e para a saúde de nosso planeta.

Desde os primeiros anos de vida o ser humano vem construindo o seu pensamento, na Educação Infantil o indivíduo interage com um novo ambiente e a sociedade. Quando mais cedo a criança vivencia experiências que estimulem o respeito, a harmonia e o amor pelo meio ambiente, melhores adultos estarão sendo formados, capazes de transformar e modificar o mundo em que estão inseridos. A implantação da Educação Ambiental na Educação Infantil, adquire um importante papel no processo ensino-aprendizagem dos alunos; sendo de suma importância os professores realizarem projetos que enfatizem o cuidado com o ambiente; seja esse ambiente natural ou artificial.

Dessa forma, este tema é de grande relevância para a nossa atualidade, repercutindo e envolvendo toda a sociedade, revelando, portanto, a necessidade de nós, educadores, atuarmos em consonância com a Educação Ambiental, contribuindo com a formação de cidadãos atuantes na sociedade em que vivem e, mais ainda, que possam agir para a preservação do meio ambiente.

Por meio da promoção da Educação Ambiental a criança pode adquirir conhecimento que possibilitará a mudança de atitude em relação ao meio ambiente. Portanto, destacando-se o processo formativo da Educação Ambiental no desenvolvimento da cidadania, pois a Educação Ambiental na Educação Infantil deve estar pautada em uma autonomia crítica em relação às questões ambientais e assim contribuir para o equilíbrio entre o homem e a natureza.

A IMPORTÂNCIA DA PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental deva estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, respeitando em suas diretrizes nacionais. O princípio citado no artigo 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, valoriza a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais, e o artigo 8º, incisos IV e V incentivam a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo (BRASIL, 1999, p. 21).

São várias as atitudes, habilidades e atividades que podem ser realizadas as crianças, desde a Educação Infantil, no sentido de possibilitar a formação de uma consciência ecológica e, mais ainda, de desenvolver hábitos que possam gerar atitudes responsáveis em relação à preservação do meio ambiente.

Sendo assim, os educadores devem planejar ações nas quais possibilitem à reflexão por parte das crianças, para que possam perceber as repercussões de suas ações no meio ambiente e o quanto pequenas atitudes hoje podem fazer toda a diferença no futuro.

Para a realização de um trabalho pedagógico pautado no desenvolvimento e formação da consciência ecológica, podemos contar com a Educação Ambiental, que pode ser definida como um processo que visa desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos. É uma importante ferramenta, uma vez que sua implementação está prevista na Política Nacional da Educação Ambiental para todos os níveis de ensino, não como disciplina, mas como tema a ser incluído nos diferentes conteúdos programáticos. Para que o professor possa traçar estratégias de trabalho com educação ambiental na Educação Infantil, é importante conceituar bem essa fase, que corresponde à educação oferecida do nascimento até e os seis anos de idade.

A educação ambiental no contexto da educação infantil deve buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando as crianças a analisar criticamente o princípio que tem levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. As demais espécies que existem no planeta merecem nosso respeito. Além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência. É necessário planejar o uso de ocupações do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é necessário ter condições dignas de moradia, trabalho, transporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção de recursos naturais.

Os educadores devem exercer um papel como mediador na questão ambiental, utilizando programas didáticos que possibilitem a discussão sobre o meio ambiente, onde deve ser abordado sobre o lixo, a reciclagem, os recursos naturais e como contribuir para a preservação do meio ambiente incluindo o estudo sobre os seres vivos (animais, vegetais, micro-organismos), entre eles o homem.

Enquanto educadores devemos incessantemente buscar, que as crianças saiam das escolas e instituições carregadas de valores, conhecimento sobre a educação ambiental e sua complexidade, mas que suas relações sejam totalmente coerentes com seus conhecimentos, pois a teoria só se é válida quando está alinhada à prática e a coerência de suas relações reflete em um ser humano bem elaborado, bem construído.

Pensando sobre a Educação Infantil e seus diferentes papéis perante a sociedade, há um consenso de que assegurar o acesso à Educação Infantil de qualidade para todas as crianças é uma pré-condição importante para que as sociedades sejam sustentadas, assim como um objetivo essencial que todos os países devem perseguir. Toda criança tem direitos reconhecidos, como cuidado, aprendizagem, desenvolvimento e proteção adequados, e uma sociedade sustentada é aquela em esses direitos são respeitados.

Na faixa etária que compreende a Educação Infantil, dos 3 aos 5 anos de idade, aproximadamente, a criança demonstra bastante curiosidade e interesse pelo ambiente em que vive e, quanto mais oportunidades tiver de contato com a natureza, certamente será mais fácil que ela perceba a importância e desenvolva atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente, com o lugar em que vive e até com as pessoas que convive.

Em uma Educação Infantil que contribui para a sustentabilidade, a diversidade tem papel crucial. Em um mundo globalizado, onde as diferentes nacionalidades e etnias convivem cada vez mais entre si, aprender a respeitar e apreciar a diversidade deve começar desde cedo. A Educação Infantil deve ajudar as crianças a adquirir uma identidade firmemente fundada em sua cultura mais próxima, conforme desenvolvem um sentido de si mesmas como cidadãs do mundo.

Uma maneira de promover isso é a educação intercultural. Nutrir respeito pela diversidade e apreciá-la não pode acontecer sem uma adesão a valores e práticas. Democracia é um valor fundamental inserido em um desenvolvimento sustentável e um requisito para uma sociedade justa, em que a participação de cada um na vida cultural, econômica e política é valorizada. Aprender sobre valores e práticas democráticos pode ser parte integrante do programa de Educação Infantil.

Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances rumo à mudança de atitude em relação à preservação do meio ambiente, por um planeta melhor. É fundamental proporcionar às crianças vivências enriquecedoras, a partir da mediação de formas sistemáticas e prazerosas.

Faz-se necessário que todo trabalho conte com a parceria da família, a tarefa é de todos e deve começar pelas atitudes mais simples do dia a dia. Percebe-se o interesse e a alegria das crianças ao estarem em contato com a terra e participando ativamente do processo de transformação do espaço, elas demonstrarem ter cuidado e consciência de serem os cuidadores de plantas. O que se refletiu no zelo e no tratamento com os demais colegas e no desenvolvimento do trabalho em equipe demonstrando segurança e autonomias das mesmas.

Tem-se a convicção de que enquanto incentivamos nossas crianças a cultivar plantas, elas também cultivaram amor, cuidado, carinho, capricho, paciência e dedicação. As práticas ambientais devem contribuir para a elaboração de concepções em relação a como usufruir dos recursos oferecidos pela natureza, criando assim um novo modelo de comportamento, buscando equilíbrio entre o homem e o ambiente.

O plantio de hortas e jardins torna o espaço escolar mais agradável, permitindo transformar o espaço ocioso em espaço verde, a qual permite aos alunos e a comunidade escolar vivenciarem os ciclos vitais da natureza, os cuidados com os seres vivos e atentarem para a importância de uma alimentação saudável. O desenvolvimento de projetos interdisciplinares é um momento oportuno de integração entre várias áreas do conhecimento no planejamento de ações desenvolvidas junto às crianças, aos educadores, à família e à comunidade, mostrando que mediante a participação de todos que pelo cultivo de plantas, percebe-se o equilíbrio ambiental sendo este fundamental para a sustentação da vida em nosso planeta. Sendo assim, a Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e classificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio. A Educação Ambiental é relatada na Lei nº 9.795/99, de 27/04/1999.

Para que o professor possa traçar estratégias de trabalho com educação ambiental na Educação Infantil, é importante conceituar bem essa fase, que corresponde à educação oferecida do nascimento até e os seis anos de idade. Considerada nos dias atuais como indispensável, é ela que vai oferecer os fundamentos para o desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos: físico, psíquico, cognitivo e social. Nela as crianças buscam ativamente o conhecimento; para elas, brincar é mais importante que a ação mental. É pela brincadeira que ela aprende a conhecer a si própria e o mundo que a cerca. Durante a escolarização, haverá momentos de ação e de concentração, mas o importante é que todas as situações de ensino sejam interessantes.

Para que consigamos apontar práticas da temática ambiental na Educação Infantil, de forma que não se exclua o que já fora apresentado, consideraremos o conceito de Educação Ambiental citado anteriormente, para o destaque das práticas pedagógicas. Portanto, utilizaremos o RCNEI para a busca dessas práticas que enfatizem valores sociais, conhecimentos, habilidades e atitudes que se voltem para a preservação do meio ambiente. O trabalho a ser desenvolvido com crianças de zero a três anos, deve ser iniciado pela observação e exploração do meio em que ela está inserida.

Dessa forma, a criança terá suas primeiras noções organizadas a respeito das pessoas, seu grupo social e das relações humanas de modo geral. Para o desenvolvimento

de valores sociais e conhecimentos, se busca atividades interativas que relatem por meio de histórias, brincadeiras e canções, informações sobre às tradições culturais de sua comunidade e outros (BRASIL, 1998, p.12).

É necessário na educação infantil, propor rotinas e estimular as crianças para vivenciar e interagir com os espaços e objetivos, sendo sozinhos, em grupo, ou com o professor, organizando brincadeiras, jogos e problemas relacionados ao meio ambiente.

O trabalho a ser desenvolvido com essa faixa etária, deve buscar aprofundar os conteúdos apresentados anteriormente assim como, a inserção de diferentes conhecimentos e objetivos. As práticas pedagógicas devem estar pautadas, em resultar relevantes aprendizagens para o aluno, de modo que permita ao mesmo, organizar perguntas, conseguir mediar comparações, situar confronto de ideias com os demais participantes da turma, se interessar por busca de novos instrumentos para informações, utilizando de diferentes situações de registros para conhecimento (BRASIL, 1998, p.13).

Faz-se necessário que o professor além de oportunizar ao aluno práticas que resultem com diferentes objetivos, que o mesmo seja o mediador dessas atividades em oferta de vasto conhecimento para contribuição de aprendizagem do eixo. Sob orientações gerais direcionadas para o professor, apresentada no documento do RCNEI, se faz necessário atender algumas informações a que venha contribuir no processo didático do assunto em questão. Portanto, o professor ao buscar ampliar os conhecimentos do aluno acerca de fatos e acontecimentos da realidade social, deve seguir com ideias próprias, trazendo inovações, práticas diferenciadas, no entanto, não excluindo os assuntos pautados pelo eixo (BRASIL, 1998, p. 13).

Nas escolas, os educadores devem contribuir para a formação de uma geração consciente em associação ao seu papel como cidadão voltado para uma valorização tanto ética, social, ambiental.

Segundo DIAS (2003, p. 35), a educação ambiental pretende desenvolver o conhecimento, a compreensão, as habilidades e a motivação do homem para adquirir valores, mentalidades e atitudes necessárias para lidar com questões e problemas ambientais e encontrar soluções sustentáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o estudo, pudemos perceber que a Educação Ambiental pode auxiliar bastante o trabalho para a preservação do Meio Ambiente na Educação Infantil, pois isso se faz de maneira abrangente e eficaz dentro das instituições deste nível de ensino; sendo

que a participação da sociedade é fundamental para que os objetivos propostos que foram elaborados nos congressos de Educação Ambiental sejam alcançados.

Toda educação é de grande importância para o desenvolvimento do ser humano, para o seu processo de humanização, concretizando assim em uma etapa da transformação do âmbito social. A educação e a sociedade estão aliadas, pois as duas evoluem de maneira igual e gradual.

Neste sentido, a Educação Ambiental conceitua-se da abrangência do conhecimento sobre o ambiente, tendo por finalidade a sua preservação e a utilização de seus recursos de maneira sustentável. A educação começa em casa e tem seu aprimoramento na escola onde se associa teoria e prática (práxis), fazendo-se necessário a continuação dos contextos ambientais. Cabe ao professor ter ciência da importância de se trabalhar com conteúdos da Educação Ambiental.

É dever da escola proporcionar aos alunos práticas de preservação ambiental, levando em consideração o ambiente em que o educando está inserido. Para que isso aconteça, é necessário a introdução da Educação Ambiental, bem como de suas práticas, seus objetivos e suas potencialidades, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é nesta faixa etária que estamos formando o caráter do cidadão, seja no âmbito social ou ambiental.

Deve-se ter consciência de que comportamentos ambientais corretos devem ser assimilados desde cedo pelas crianças e devem fazer parte do seu dia a dia, seja em casa ou no ambiente escolar. As questões ambientais estão presentes no cotidiano das pessoas.

Os alunos da Educação Infantil aprendem muito com bons exemplos, cabendo ao professor a responsabilidade de levar os alunos a refletirem sobre suas ações e as consequências que as mesmas vão gerar no futuro. Muitas vezes, na Educação Infantil, não é enfatizado a Educação Ambiental na sala de aula, seja por falta de informação, incentivo e formação dos professores; havendo, assim, dificuldades em se trabalhar com este tema que é muito abrangente.

Com isso, surge a necessidade de se elaborar projetos onde a Educação Ambiental seja trabalhada de maneira dinâmica e criativa, não deixando que os professores fiquem restritos apenas à uma metodologia de ensino; pois cada aluno possui uma forma específica de aprendizagem. O professor deve criar situações que desafiem o aluno intelectualmente, diante dos fatos ocorridos no dia a dia, da realidade da sociedade em que vive ampliando possibilidades e compreendendo as diferentes relações entre o homem e o meio ambiente, tornando assim a educação com caráter formal e social.

Para que a Educação Ambiental esteja presente na Educação Infantil é necessário que todos os seguimentos da sociedade: (pais, professores, alunos e comunidade em geral) se envolvam e participem em prol de um objetivo comum.

A realização do presente trabalho foi de grande importância para compreender o que realmente é a Educação Ambiental e a sua inter-relação com a preservação do Meio Ambiente. No ambiente sistematizado a Educação Ambiental deve ser trabalhado de maneira gradual, podendo ser realizado em todas as fases de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e posteriormente no Ensino Superior. Pode-se perceber que a temática ambiental não deve ser discutida e desenvolvida de uma mesma forma em todos os níveis do ensino formal, devendo considerar as características diferenciadas de cada fase, como os recursos didáticos e procedimentos pedagógicos comumente utilizados, a fim de constituir-se em um trabalho coerente e bem-sucedido.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Vol 7. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da carta da terra**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 12. Nº 21, p. 11-24. 2003.
- GADOTTI, *Moacir*. *Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável*. São Paulo: Fundação Peiropolis, 2005.
- LONGO, Waldimir. Pirró e. **“O desenvolvimento científico e tecnológico e seus reflexos no sistema educacional”**. Revista TC Amazônia. Ano 01, nº 01, p. 08-22, Manaus. 2003.

LONGO, Waldimir. Pirró e. **“Ciência e Tecnologia: evolução, inter-relação e perspectivas”**. Anais do 9º Encontro Nacional de Engenharia de Produção, vol. 1, 42, Porto Alegre, 1989.

MARCATTO, Celso. **Educação Ambiental: conceitos e princípios**. Belo Horizonte: FEAM, 2002.

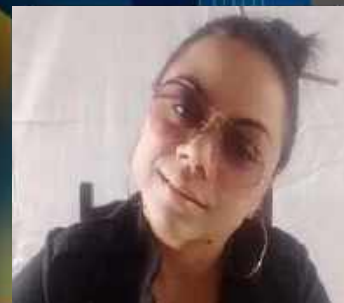
MORIN, Edgar. Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo - II: necrose. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975.

MORIN, Edgar & KERN, Brigitte. Terra - pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

REIGOTA, Marcos. (1995). Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez.

RODRIGUES, C. **Educação física, educação ambiental e educação infantil no contexto escolar: uma sinergia possível**. 2007. 98 p. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007, disponível em <http://www.cpt.com.br/cursos-educacao-infantil/artigos/educacao-ambiental-infantil-desenvolve-aconsciencia-ecologica-da-crianca#ixzz3FaMeswNh>, acesso em 08 de maio de 2020.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA



ANY MERY DE SOUSA ALVES

Graduada em Letras- Habilitação em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2005); Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove Julho (2009); Especialista em Surdez libras pela Faculdade de Mauá – Fama (2012); Especialista em Deficiência Intelectual pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2016); Professora de Ensino Fundamental II- Língua Inglesa na EMEF Paulo Duarte e professora na Escola Estadual Clotilde Álvares Doratioto.

RESUMO

O presente artigo apresentará um tema de grande relevância no âmbito escolar, fazendo uma breve abordagem sobre as dificuldades de aprendizagem, este termo geralmente atribuído pelas pessoas para quaisquer dificuldades no ato de aprender. Com o objetivo de explorar o tema, o trabalho será dividido nas seguintes partes: O conceito de dificuldades de aprendizagem; alguns fatores que estão ligados a algumas dessas dificuldades como, por exemplo, a dislexia, os transtornos do déficit de atenção no público infantil e, por fim as considerações finais que pretendem “apurar” o olhar dos profissionais envolvidos no trabalho com as crianças que sofrem dessas dificuldades.

Palavras-chave: Dificuldades; Aprendizagem; Transtornos.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais os profissionais da área da educação, psicopedagogos, coordenadores, professores e responsáveis, têm procurado respostas que expliquem o porquê do não aprendizado das crianças na escola, uma vez que o baixo rendimento dos alunos tem aumentado bastante. Entretanto, pesquisas atuais relatam que a questão não é só encontrar respostas sobre o não aprender na escola, também devem ser considerados outros fatores, tais como as dificuldades de aprendizagem, que podem, em muitos casos ser consequência de transtornos neurológicos, ou seja, é necessário que se verifique como o cérebro processa as informações recebidas e o uso que faz delas. Seguindo esse pensamento, o presente documento tem como objeto de estudo o tema dificuldades de aprendizagem na escola.

Diante da escolha desse tema, pretende-se abordar o assunto devido a sua relevância, quando é feita uma análise relacionada ao ensino-aprendizagem na sala de

aula, e também com a finalidade de não generalizar esse tema, que afeta diretamente os alunos, de uma maneira geral na escola.

Alguns autores da literatura atual tais como: Darla Ferris Miller e Juan Romero abordam esse tema, fazendo um alerta sobre o mesmo, pois tanto os profissionais da educação quanto os responsáveis não podem generalizar esse assunto, mantendo-se atentos, para alguns fatores que estão ligados às dificuldades de aprendizagem, com o intuito de ajudar as crianças de todas as formas possíveis na sua aprendizagem escolar.

Algumas pesquisas retratam que a melhor maneira de ajudar uma criança é por meio de observações sistemáticas, pontuadas, a fim de ressaltar alguns aspectos que são necessários na observação da criança, na determinação da etapa do desenvolvimento escolar em que se encontra, e quais são suas necessidades.

CONCEITUANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O conceito sobre dificuldades de aprendizagem pode ser definido como um transtorno neurológico tal definição é abordada pela autora, Darla Ferris Miller.

Dificuldade de aprendizagem é um transtorno neurológico, que causa uma diferença no modo como o cérebro da pessoa recebe a informação e processa o aprendizado. Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que identifica problemas muito específicos na capacidade de aprender e realizar tarefas (MILLER, 2012, p.341).

Segundo a autora, o termo dificuldades de aprendizagem não é simplesmente o não aprender algo na escola, porque o aluno muitas vezes consegue aprender, mas não sabe organizar as ideias no pensamento, não conseguiu desenvolver as habilidades e competências que são necessárias no processo de ensino aprendizagem. Esse fator pode estar ligado a algo que não foi identificado no funcionamento cerebral do aluno, ou de transmissão de informações e pode afetar algumas habilidades como: Leitura, escrita, a fala, entre outras.

“As habilidades afetadas com maior frequência são a leitura, a escrita, a audição, a fala, o raciocínio e a matemática.” (MILLER, 2012, p.341).

As habilidades que são consideradas pela autora, são relevantes aos profissionais que estudam esse assunto, entretanto pesquisas atuais relatam também que os alunos que têm dificuldades de aprendizagem muitas vezes tem inteligência normal ou elevada, mas ainda assim podem apresentar dificuldades em algumas áreas específicas ligadas ao aprendizado escolar.

As pesquisas relatam que essas dificuldades de aprendizagem não têm cura, contudo, com intervenções apropriadas, um acompanhamento constante, estratégias educacionais adequadas, as crianças podem melhorar o seu desempenho escolar.

Os profissionais da área da educação, pais e terapeutas podem ajudar as crianças com relação a essas dificuldades de aprendizagem, pois podem identificar no processo de aprendizagem, em qual área a criança se destaca e potencializar a mesma, ressaltando sempre os pontos positivos do aluno. Algumas pesquisas ressaltam também que os estudantes que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem, devem aprender habilidades de organização e atividades de auxílio para memória, entre outras.

Para Wallon (2007, p15) a melhor maneira de estudar uma criança é por meio de observações, ou seja, ter um olhar mais atento para as possíveis dificuldades que o educando possa apresentar.

Segundo Romero (2004, p.53) as dificuldades de aprendizagem muitas vezes são cunhadas como generalizadas, pois podem ser escolares e não escolares como é ressaltado pelo autor “... em primeiro lugar as dificuldades de aprendizagem podem ser qualificadas como generalizadas, por afetar quase todas as aprendizagens (escolares, e não escolares) e como graves, por serem afetados vários aspectos do desenvolvimento da pessoa (motores, linguísticos e cognitivos)”.

Percebe-se que vários autores alertam as pessoas que estão envolvidas nesse processo que não devem generalizar esse termo, devem conhecê-lo, estudá-lo e ajudar o educando na medida em que ele for se desenvolvendo no âmbito escolar.

As dificuldades de aprendizagem podem ser atribuídas a:

Condições intrínsecas de pessoas que apresentam dificuldades, por exemplo, a herança, a disfunção cerebral mínima, ou atrasos maturativos; circunstâncias ambientais na quais se dá o desenvolvimento ou aprendizagem como, por exemplo, ambientes familiares e educativos pobres. (ROMERO, 2004, p 54)

Existem muitas definições para o termo dificuldades de aprendizagem, a partir dos atrasos maturativos. Como é ressaltado a seguir “Atrasos maturativos, atraso mental recuperável, são usados mais comumente a partir de posições cognitivas e do processo da informação, e referem-se, sobretudo a alterações psicológicas ou neurológicas que dificultam a atividade mental normal” (ROMERO, 2004, p 55).

O mesmo autor ressalta também a definição de atrasos de desenvolvimento como é ressaltado abaixo:

Atrasos no desenvolvimento costuma ser mais empregado em âmbitos da análise funcional do comportamento para referir-se fundamentalmente a pessoas com déficit de conduta, treináveis e, portanto, recuperáveis em maior ou menor medida (ROMERO, 2004, p 55).

DISLEXIA E SUAS IMPLICAÇÕES

A dislexia é um transtorno que está ligado à leitura e a escrita, ou seja, as crianças têm dificuldades de aprender a ler e escrever. Dislexia é “... um transtorno específico e persistente da leitura e da escrita, de origem neurofuncional, caracterizado por um inesperado e substancial baixo desempenho da capacidade de ler e escrever”. (NAVAS, 2011, p 44)

Percebe-se que a dislexia é um transtorno, as crianças que apresentam esse transtorno geralmente têm dificuldade de aprender a ler, devido ao modo como o cérebro processa as informações, isso significa que o aluno pode esquecer as letras do alfabeto, inverter letras, números e palavras e também pode escrever de trás para frente durante o processo de alfabetização.

A criança que tem dislexia é aquela que apresenta caligrafia ruim e que tem dificuldades escolares. Geralmente apresenta alguns sinais de indícios desse transtorno:

“Alguns sinais de dificuldades mais amplas de linguagem podem aparecer já nos anos pré-escolares, como vocabulário pobre, uso inadequado da gramática e problemas no processamento fonológico.” (NAVAS, 2011, p45).

Algumas pesquisas ressaltam que para identificar o problema da dislexia é preciso um instrumento de rastreio, uma triagem que pode ser observada nas palavras de NAVAS.

O ponto chave no processo de identificação e intervenção precoce é o desenvolvimento de um instrumento de rastreio, a triagem, que permite a determinação de quais crianças em uma sala de aula devem receber atenção especial como um programa de estimulação (NAVAS, 2011, p 45).

A autora nos relata que existem alguns indícios de identificação do problema e, além disso, essa identificação pode ser feita por meio de uma triagem rápida “... A triagem deve ser um procedimento rápido de fácil aplicação, de baixo custo e que seja eficiente, ter especificidade e sensibilidade comprovada para não haver falsos positivos ou falsos negativos”. (NAVAS, 2011, p 45).

De acordo com o grau de dificuldade da leitura, o processo de identificação será mais rápido, e uma possível resposta a intervenção será mais sólida, de acordo com a citação abaixo:

A abordagem de Resposta à intervenção pressupõe a identificação precoce a partir de triagem do desempenho da leitura, escrita e habilidades envolvidas, seguido de um programa estratificado de intervenção e acompanhamento em diversos níveis de acordo com a severidade das dificuldades e a persistência da defasagem (NAVAS, 2011, p 49).

Uma abordagem que deu certo nos Estados Unidos para melhorar o desempenho dos alunos no ensino fundamental, foi o ensino da leitura com acompanhamento de voluntários,

ou seja, pessoas ajudam no processo de leitura e escrita para um melhor desempenho no ambiente escolar.

Verifica-se que todo e qualquer problema com relação à aprendizagem tem intervenções específicas e que as dificuldades, em sua maioria, podem ser sanadas por meio de programas que estimulem o processo de ensino e aprendizagem da criança. A dislexia é um problema ligado à dificuldade em ler palavras, soletrar alguns vocábulos, por isso é necessária uma atenção específica a este transtorno.

Nos últimos anos têm sido revelados estudos detalhados sobre a dislexia que nos alertam com relação ao ensino e aprendizagem na escola, porque muitos educandos passam por esse problema específico, mas muitas vezes constata-se na sala de aula expressões que desmerecem o aluno tais como: não sabe fazer as coisas, não tem interesse nas atividades e o pior de todas as expressões é ressaltar que o aluno é indisciplinado na sala de aula, demonstrando certa falta de conhecimento sobre o assunto, por parte de muitos educadores.

Tanto os profissionais da educação quanto os responsáveis pelas crianças necessitam de um novo olhar mais apurado diante das situações que ocorrem na sala de aula, e, além disso, não devem em hipótese alguma, rotular o aluno, pois ele é o maior prejudicado diante desse processo.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO NO PÚBLICO INFANTIL

O transtorno do déficit de atenção é comum na população infantil, uma vez que é na infância que as crianças se destacam por várias características e habilidades. Algumas se destacam pela agitação no seu cotidiano, outras são impulsivas, “birrentas”, mas as pessoas que as cercam precisam prestar atenção, observando atentamente se tudo isso é exagerado; porque algumas crianças estão muitas vezes demonstrando essa agitação, mas na realidade estão necessitando de ajuda para lidar com suas próprias atitudes, sua agitação.

As crianças que apresentam distração, impulsividade e hiperatividade muitas vezes são diagnosticadas com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade “... O TDAH é caracterizado por três principais sintomas: distração, impulsividade e hiperatividade. Uma vez que estas três características são muito comuns na população infantil”, de acordo com Silva (2009, p.60)

A autora pontua que para diferenciar uma criança com o TDAH de outra que não apresenta, é necessário prestar atenção a tudo o que ela faz, se uma criança é extremamente agitada, distraída e impulsiva, possivelmente ela pode apresentar esse transtorno.

Para identificar esse problema, é necessário que seja feita uma observação criteriosa, detalhada e muito além do olhar do cotidiano, ou seja, é preciso ter uma observação especializada.

Uma observação muito especial. Um observador que deve estar treinado a captar as nuances, não somente no comportamento manifesto da criança, como também pescar nos relatos de pais, cuidadores, professores (SILVA, 2009, p.61).

Essa autora nos fornece dicas para fazer um possível diagnóstico tais como:

Com frequência mexe ou sacode pés e mãos, se remexe no assento, se levanta da carteira, não consegue manter-se quieta, mesmo em situações em que se espera o que faça. É facilmente distraída por estímulos externos, a criança TDA tem atenção dispersa que qualquer estímulo, um barulho, um movimento, a impede de concentrar-se em alguma tarefa (SILVA, 2009, p.61).

As dicas que são fornecidas pela autora nos dão um parâmetro de como identificar alguns traços marcantes que surgem no cotidiano da sala de aula. Cabe ressaltar que embora os professores observem tudo isso, a análise de uma equipe multidisciplinar é capaz de determinar um diagnóstico mais preciso diante das situações apresentadas pelos alunos na sala de aula e até mesmo fora dela.

As crianças que apresentam esse transtorno, muitas vezes são interpretadas de forma errônea pelas pessoas, porque elas parecem agir descontroladamente, isso não significa que são ruins, elas apenas são diferentes em sua forma de ser e de agir. Cabe ressaltar que a criança com TDAH primeiro tem atitudes e reações que aos olhos das pessoas que a cercam é ruim, e depois são levadas a refletir sobre o que fizeram.

Como consequência da hiperatividade e impulsividade, a criança com TDAH age primeiro, pensa depois. Reage irrefletidamente à maioria dos estímulos que se apresentam. Não porque seja mal educada, imatura ou pouco dotada intelectualmente, isso se deve ao fato de que a área cerebral responsável pelo controle dos impulsos e filtragem de estímulos (o córtex pré-frontal) na criança com TDAH não é muito eficiente (SILVA, 2009, p.66).

O público infantil que apresenta esse transtorno, na maioria das vezes é inteligente, criativo e quando são equiparadas a outras crianças sem esse sintoma são iguais, mas precisam de ajuda e tratamento adequado para amenizar os sintomas e aumentar o seu rendimento escolar.

As pessoas que convivem com os alunos que apresentam TDAH precisam aprender a lidar com essas crianças, principalmente no lar, porque é nele que elas apresentam mais sintomas relacionados a esse transtorno.

Geralmente as crianças são castigadas pelos responsáveis, são rotuladas e isso acaba gerando um desconforto para os familiares e para crianças.

A família é uma instituição com alicerces sólidos, que apresenta forte influência na vida de uma pessoa, principalmente na criança que busca incansavelmente respostas para possíveis perguntas que aparecem no seu cotidiano.

Nos dias atuais, alguns lares são desprovidos de informações e muitas vezes os familiares acabam não sabendo como lidar com algumas situações que aparecem com as crianças portadoras de TDAH, visto que muitas vezes, elas apresentam comportamentos exagerados, gerando desconfortos em seus lares e como consequência, acabam sendo rotuladas:

Em família, pode-se observar claramente o desenrolar desse processo. A criança TDA em geral é punida com castigos físicos, e não são poucos os comentários que se fazem do seu caráter. Ela costuma ouvir sobre o quanto é má e que papai do céu irá castigá-la (SILVA, 2009, p.68).

Observa-se que a falta de conhecimento da família, gera certa tensão nos lares e que as pessoas que estão envolvidas nesse processo são as mais castigadas diante do problema, por isso é necessário uma visão mais criteriosa das famílias perante os problemas, devendo procurar ajuda de profissionais da área da saúde e da educação para um tratamento terapêutico especializado.

Enquanto a criança permanece em seu lar, algumas características desse transtorno ficam adormecidas, porque ela está envolvida com o mundo familiar, e nenhuma pessoa irá discordar das suas ideias, no entanto quando ela inicia a vida escolar, nas creches e escolas, o problema desabrocha, porque se inicia o contato com diversas pessoas, com costumes diferentes, e muitas vezes, ela não aceita essas diferenças e a rotina da vida diária da instituição.

A escola infantil prima por valores sociais que são embutidos nos pequenos construtores, desde a primeira infância até os cinco anos de idade e todos eles aprendem desde cedo à rotina da vida diária como: levantar-se cedo, ir para a escola, conviver com diversos costumes.

Os educandos aprendem na escola valores que são de grande valia para o seu futuro como: aprender a conviver com pessoas diferentes, ser tolerante, brincar, comer na hora certa, dormir etc. Mas muitas vezes algumas crianças não conseguem conviver com essa rotina, porque nas suas casas não foram habituados a essa vivência e acabam tendo um choque quando se deparam com tudo isso. E para uma criança que tem TDA tudo é muito

chato, muito intenso, porque sua rotina em casa é uma e na escola é outra e ela precisa aprender a conviver com tudo isso:

Dificuldades maiores começam a surgir no âmbito escolar quando uma criança é solicitada a cumprir metas e seguir rotinas, executar tarefas e é recompensada ou punida de acordo com a eficiência que são cumpridas. Os pais, cuidadores e familiares já não estão mais presentes e não podem facilitar as coisas para a criança. Ela precisa começar a caminhar com suas próprias pernas. Perninhas que até esse momento cumpriam funções de correr, pular, chutar ou mesmo permanecer em repouso, enquanto sua mente divagava, agora não podem correr a qualquer momento, como também não podem ficar imóveis. (SILVA, 2009, p.70)

Nos dias atuais as crianças que vão para a escola necessitam do apoio dos pais, que são os responsáveis para sua nova vida, pois são seres pequenos que estão consolidando suas ideias sobre a vida, seu caráter e ter pessoas que os apoiem nessa fase é fundamental para o seu crescimento escolar.

Os profissionais que trabalham nas creches recebem crianças de todos os tipos, educandos carinhosos, “birrentos”, hiperativos. As pessoas dessa instituição precisam ter um olhar sensível, atento e muito especial para esse público TDAH.

A criança TDA, com ou sem hiperatividade, agora precisa ajustar-se às regras e à estrutura de uma educação continuada em que há cobrança de desempenho. Muitas vezes, experimentará dificuldades em adequar-se a rotinas tão esquematizadas. O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde (SILVA, 2009, p.70).

Para um bom convívio escolar tanto da parte da criança, quanto dos responsáveis e dos professores, é preciso saber conviver com a nova vida, pois todos estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem da criança e são os adultos da situação e que precisam saber lidar com os novos obstáculos da vida diária.

O desempenho escolar da criança com TDAH é marcado pela instabilidade. Um exame nos boletins escolares ou nos registros dos professores pode ilustrar bem o problema. Em um momento, ela é brilhante. Em outro, inexplicavelmente, não consegue aprender os conteúdos ministrados. (SILVA, 2009, p.71)

Essa realidade assusta os alunos portadores de TDAH, porque eles são intensos em tudo que fazem como: nas brincadeiras, na hora da comida, na hora do parque, na hora da história; tudo ocorre de maneira muito exagerada e o controle de suas emoções é dificultado, pois são mais exaltados, revelando uma certa instabilidade e impulsividade dentro da instituição como veremos abaixo:

A impulsividade dessa criança pode levá-la a falhas no desempenho desejável para a delicada tarefa de interagir socialmente. Em alguns momentos, pode atropelar a atividade do grupinho com interrupções ou gestos bruscos, querer dominar as brincadeiras e impor suas regras. (SILVA, 2009, p.71).

O fato é que uma criança com TDA precisa de atenção, cuidado redobrado nas suas ações, mas sem reprimi-las, uma vez que não se sabe se é a impulsividade ou déficit de atenção o responsável pela situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado neste trabalho não se esgota, uma vez que, a todo o momento surgem várias pesquisas e sugestões de tratamento nas literaturas atuais, e que nos ajudam nesse processo, mas o fato é que tanto os pais quanto os profissionais das áreas da saúde e educação necessitam aprender mais sobre o assunto, deleitar-se no mundo novo da criança com TDAH, especialmente se ela for hiperativa ou impulsiva.

Os profissionais que lidam com essas crianças podem aprender muito com a nova situação e a literatura atual nos fornece dicas para conviver com isso, o primeiro passo é aprender sobre o assunto, ou seja, conhecer os sintomas dos TDAH, afinal não se sabe ao certo porque elas agem assim, o segundo passo é saber diferenciar desobediência ou inabilidade que muitas vezes são confundidas diante do quadro apresentado.

Aprender a lidar com essa situação é muito importante, porque quando a criança apresenta muita irritabilidade e desobediência, muitas vezes é porque ele não consegue controlar suas emoções. Reconhecer que o TDAH tem um forte componente genético é um grande avanço para lidar essas questões.

Outro passo importante é dizer frases positivas para essas crianças. Ajuda-las a conviver num ambiente saudável, sem agressões verbais e não verbais, é um ponto forte para sua educação, outro fator importante é sempre valorizar a criança nos momentos positivos em que ela fez algo bom e incentivá-la através do reforço positivo.

O último passo que SILVA nos revela é dar continuidade a todos que foram citados acima, até porque tirar hábitos arraigados que foram adquiridos ao longo do tempo não é fácil, e mudar as coisas muito repentinamente pode não funcionar.

O último passo é a continuidade dos anteriores, e seu objetivo principal é sempre promover o sucesso da criança. Hábitos arraigados são difíceis de mudar, mas não impossíveis. Trata-se de abandonar o padrão antigo de valorizar mais atitudes negativas da criança (ela percebe perfeitamente que chama mais atenção quando faz algo errado) e mudar para um padrão de sempre incentivar, reforçar e promover o sucesso dela (SILVA, 2009, p.77).

Quanto às dificuldades de aprendizagem de ordem patológica, como a dislexia, é importante ressaltar que uma avaliação multidisciplinar com os profissionais na área da saúde é de grande valia para o diagnóstico da criança, além de conhecer e estudar sobre as dificuldades ajudará a criança na época que ela for para escola.

Concluindo esse artigo, é importante ressaltar que todos devem aceitar as crianças como elas são, com TDA, com hiperatividade ou outras peculiaridades que fazem parte de ser criança, afinal tudo isso faz parte do mundo da escola, dos lares familiares que recebem crianças todos os dias.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos Is**. 9ªedição. Porto Alegre. Mediação, 2013.
- Coll, César, Marchesi Álvaro, Palácios Jesus. **Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed 2004.
- Miller, Darla Ferris. **Orientação Infantil**. Tradução: All Tasks, revisão técnica Márcia Helena da Silva Melo. São Paulo. Cengage Learning, 2012.
- Oliveira, Marta Kohl – **Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio- Histórico**. 2ªedição. São Paulo. Scipione, 2013. (Coleção pensamento na sala de aula).
- Silva, Ana Beatriz B. (Ana Beatriz Barbosa) **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade**. Ana Beatriz Barbosa Silva. Rio de Janeiro. Objetiva, 2009.
- Vigotsky, Lev Semenovitch, 1896-1934. **A Formação da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Organizador: Michel Cole. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo. Martins Fontes, 2007.
- Wallon, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Henri Wallon.Tradução: Claudia Berliner. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM



APARECIDA DE FARIA ALVAREZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Norte de Paraná – UNOPAR – (2008); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Campos Elíseos (2013); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Prefeitura Municipal de São Paulo – EMEI Suzana Evangelina Felipe.

RESUMO

As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento físico e mental da criança, trabalhar com jogos possibilita uma visão mais ampla e facilita a assimilação de conteúdos desafiando-os para a construção de uma aprendizagem. O jogo faz parte de um grupo de habilidade que está diretamente ligado a aprendizagem, auxiliando na memória, assim facilitando o aprendizado de algo que se queira ensinar. Qual a relação da aprendizagem com o ato de brincar? A justificativa do trabalho é mostrar a importância do brincar no desenvolvimento da criança é fundamental, pois auxiliam no desenvolvimento motor, da linguagem, percepção, memória, entre outros. O objetivo geral é identificar a relação da aprendizagem com o ato de brincar. Os objetivos específicos são relacionar a brincadeiras com a aprendizagem e identificar com ocorre a aprendizagem utilizando os jogos.

Palavras-chave: Brincar; Brincar no Aprendizado; Aprendizagem no Brincar.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é muito importante na vida das pessoas. Desde bebês temos contato com o mundo exterior e é através de brincadeiras que um adulto consegue interagir com um bebê. Através do brincar se aprende muito sobre a vida e o mundo ao redor. Santos et al. (2010, p. 104) afirma que "a brincadeira é a atividade mais nobre da infância", e recusar sua importância na escola é renunciar da história de aprendizagem.

O papel do educador possibilita experiências em diversas situações de aprendizagem, há a necessidade de um planejamento adequado, o educador deve aproveitar inúmeras situações para instigar os educandos as novas descobertas para desvendar situações problemas e para que isso ocorra é necessário aplicar de forma correta os conteúdos de

acordo com cada faixa etária e também de acordo com as necessidades de cada um (ARANHA, 2009, p. 222).

É através do jogo/ brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o jogo/ brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção (ARANHA, 2009, p. 222).

Assim crescemos e através da brincadeira desenvolvemos muitas habilidades. Durante a vida escolar entramos em contato com diversas técnicas de ensino. Qual a relação da aprendizagem com o ato de brincar?

Dessa forma faz-se necessário que a escola ofereça aos alunos desde os primeiros anos de escolarização, oportunidades de leitura e escrita, é um processo contínuo, permanente, em nossa sociedade a escrita desempenha um papel fundamental. Os professores normalmente se preocupam com a alfabetização tradicional e se esquecem que cada aluno tem seu tempo e precisa ser estimulado, deixando de lado os jogos, que são instrumentos facilitadores da alfabetização. Jogando a criança compara, calcula, analisa, associa, além de estar desenvolvendo habilidades, criatividade e conhecimentos, o trabalho com jogos visa a contribuir para que as crianças possam adquirir habilidades e competências.

O objetivo geral é identificar a relação da aprendizagem com o ato de brincar. Os objetivos são relacionar a brincadeiras com a aprendizagem e identificar com ocorre a aprendizagem utilizando os jogos.

Neste contexto foi abordado a pesquisa bibliográfica em sites, livros com o propósito de obter conhecimento e compreender o tema estudado, a pesquisa bibliográfica é a consulta de fontes diversas com o objetivo de coletar materiais mais específicos a respeito de um tema. A fonte de coleta de dados foi utilizar para a coletas de dados a fonte secundaria, embora tenha também a fonte primaria. Para este trabalho resolvi utilizar as fontes secundarias. As fontes secundárias fornecerão apoio para a comparação de abordagens dessa pesquisa, uma vez que dessas fontes são originadas e subsidiadas pelas primárias que fundamentarão as conclusões e servirão de base para análise das mesmas.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM

Segundo Bréscia (2013, p. 15), é necessário que a criança valorize seu conhecimento, e através dos jogos conhecer a si própria e as pessoas que cercam. Muita coisa mudou,

o mundo se modernizou, as crianças possuem novos interesses e vivem em uma era totalmente digitalizada, nas quais as brincadeiras perderam seu sentido, a famosa internet dominou essa geração. Numa era como essa, os educadores precisam usar de toda sua habilidade para despertar o interesse de seus alunos

O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante. (CORSI, LIMA, 2010, p.160).

Segundo Fonterrada (2015, p. 10), o educador é o mediador e deve estar preparado para a aplicação de recursos lúdicos criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais e resolvam situações problemas. Os jogos acompanham e fazem parte da vida e do cotidiano da criança desde os tempos antigos até o presente momento.

Através das brincadeiras as crianças desenvolvem o pensamento, criatividade e a linguagem e através disso se preparam para se tornarem cidadãos responsáveis e autônomos contribuindo para construção de um futuro melhor para a humanidade. O jogo, diferente do brincar tem regras pré-estabelecidas, tempo que as crianças terão que respeitar, a cooperação e o trabalho em equipe, é através do jogo que os educandos aprendem o respeito, capacidade de resolução de problemas, estratégia e o convívio social.

A brincadeira faz com que a criança se torne um adulto preparado para o convívio em sociedade. O termo jogo vem do latim ludus, que significa brincadeira, divertimento. Dessa maneira os alunos que apresentam dificuldades no aprendizado podem utilizar-se dos jogos como instrumento facilitador no processo de aprendizagem.

As brincadeiras são procedimentos importantes, mais que um passatempo é um meio indispensável para promover a aprendizagem. Conforme Loureiro (2013, p.10) o diferencial do jogo para o brinquedo é que no jogo existem regras e a sua aceitação depende do contexto em que está inserido na sociedade.

Durante o jogo, a criança se expressa de maneira própria, aprendendo a comunicar-se com as pessoas ao seu redor, o jogo torna-se fundamental na vida dos alunos pois é através do jogo que os alunos desenvolvem melhor sua fala, escrita e gestos. O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas, como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos, culturais a serem vinculados na escola (JOLY, 2013, p. 15).

O jogo é um importante aliado para o ensino pois através dos jogos a criança é desafiada, e através dos jogos as crianças não só aprendem a ganhar como também aprendem a perder, isso faz parte da vida da criança. Os jogos não são apenas uma forma de entretenimento, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual (LOUREIRO, 2013, p. 12).

Através das brincadeiras as crianças inventam, descobrem e aprendem dessa maneira, pode-se dizer que o jogo é importante, não somente para incentivar a imaginação nas crianças, mas também para auxiliar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas

(MACEDO, PETTY, PASSOS, 2015, p.10).

Uma das imagens que tenta definir a modernidade é aquela que a representa como uma sociedade reflexiva, que supõe uma busca permanente de aprimoramento e eficácia das ações. Em relação a escola não é diferente, muitas são as mudanças e grandes são os desafios que esta instituição vem enfrentando, como é o caso do aprendizado permanente. (NOGUEIRA, LEAL, 2012, p. 13)

Enquanto poucos alunos são estimulados a desenvolver seus conhecimentos e a participar das aulas, outros são abandonados a sua própria sorte. Por que somente alguns alunos são estimulados? Este tipo de prática parece coerente com a organização social em que vivemos, parece servir muito bem à divisão social que distribui as pessoas em classes sociais distintas, na qual a desigualdade cresce a cada dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve dar especial atenção a jogos, pois contribuem na aprendizagem da educação infantil em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral e social, proporcionando um maior desenvolvimento perceptivo na criança. Toda escola tem um papel importante a exercer, cuidar para que o aprender seja uma conquista. E como um instrumento indispensável pode utilizar a Contação de histórias nas diferentes situações.

O objetivo geral do trabalho foi compreender como os jogos e o brincar devem contribuir para o processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, foi alcançado mostrando que a aprendizagem de conteúdo, a socialização, a comunicação, a criatividade, e a disciplina são fundamentais para que o aluno seja estimulado o todo tempo, mantendo-se curiosa e criativa, aprendendo de forma estimulante e significativa.

Ao realizar este trabalho foi possível perceber que através das brincadeiras o

professor pode tornar a aprendizagem mais significativa e atraente para os alunos da Educação Infantil, observei que a importância que as brincadeiras tem na escola se deve ao fato de proporcionar o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio, fortalecer a autoestima, além de ser uma atividade lúdica.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda - **História da Educação e da Pedagogia** - 3ª Ed, 2009 - Editora Moderna Ltda - São Paulo - Pg. 222.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2013

CORSI, A. M. e LIMA, E. F. de. **Práticas pedagógicas no ensino fundamental na perspectiva do multiculturalismo crítico**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.2, pp.158-182, jul./Dez 2010.

FONTEIRADA, M, T, O. (2015). **De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP.

JOLY, I, Z, L. (2003). **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música**.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino da música na escola fundamental**. Paulo: Papis, 2013.

MACEDO, L de. PETTY, A. L. S. PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed. 2015.

NOGUEIRA, M. O. G. e LEAL, D. **Teorias da aprendizagem – um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológico**. Editora Intersaberes. 1º Edição. 2012.



BRUNO WELLINGTON DE LIMA

Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES (2016); Professor de Ensino Fundamental II – Matemática - na EMEF José Maria Whitaker.

RESUMO

O presente trabalho pretende esclarecer os exemplos de pontuação e a importância deles para o entendimento de textos. Os recursos de fala são diversificados, na fala expressamos sentimentos, expressões e gestos, mas com a pontuação podemos identificar algumas das expressões. A pontuação nos aproxima da entonação oral, assim os textos fluem melhor com as pontuações adequadas. As pontuações surgiram na Europa entre os séculos XIV e XVII. Eles surgiram em uma época que a leitura era quase restrita. Algumas funções da pontuação variaram ao decorrer do tempo. Assim a maneira como usamos as pontuações adequadas conseguimos prender a atenção de leitores, tornando assim um texto de fácil entendimento e aproximando mais da fala.

Palavras-chave: Pontuação; Importância; Sinalização.

INTRODUÇÃO

A pontuação é uma forma de sinalização, dando sentido às palavras a serem lidas. Como o semáforo, por exemplo: Indica a hora de prosseguir, de reduzir e de parar, nos textos ou frases possui essas indicações também para nos orientar e ser melhor o entendimento.

Podemos observar, por exemplo, nos trânsitos como é difícil mesmo havendo as sinalizações necessárias, indicando os movimentos, agora e sem, imagina como seria. Assim como em trânsitos, os sinais e pontuações dão ritmo, faz o texto fluir, dá um bom entendimento evitando que haja confusão de ideias.

A pontuação para a leitura é de extrema importância, o texto mal elaborado por pontuações, se torna ilegível, não temos como entender o que está sendo proposto.

A maioria dos sinais de pontuação apareceu na Europa entre os séculos XIV e XVII eles nasceram para facilitar a leitura e a compreensão dos textos, o período em que as primeiras vírgulas, pontos de interrogação e dois pontos surgiram coincide com o momento em que o hábito de ler era quase restrito aos monges na idade média crescia com o surgimento da impressão tipográfica grande ancestral da pontuação, porém apareceu bem antes.

O ponto já era usado no antigo Egito em textos poéticos em espécie de letra, de forma que simplificava os complexos, à medida em que os jovens ficavam mais fluentes na leitura os pontos eram retirados.

A IMPORTÂNCIA DA PONTUAÇÃO

Os usos e funções dos sinais de pontuação também variaram bastante ao decorrer do tempo dos séculos, o ponto, por exemplo, nem sempre marcou conclusão de uma idéia completa, na idade média ele era inserido antes dos nomes dos heróis ou de personagens importantes da narrativa, por questão de respeito ou apenas ênfase.

Quando surgiu: O ponto final (.) 3000 A.C, interrogação (?) / exclamação (!) século XIV, a vírgula (,) e o ponto e vírgula (;) século XV, dois pontos (:) século XVI e as aspas (“”) no século XVII.

Com a escrita temos uma estrutura para quando for utilizada a língua falada, o sinal de pontuação compõe a coesão e a coerência textual, evidenciando as semânticas e as pragmáticas.

Os ensinamentos sobre pontuação se denominam como difícil, pois há muitas regras gramaticais e necessita de muito esforço para aprendê-las.

Vejamos um trecho a seguir sobre um texto bem conhecido por sinal: “DEIXO MEUS BENS A MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PADEIRO NADA DOU AOS POBRES”. A mente cria diversas suposições sobre o determinado trecho, pois possui diversas formas de interpretá-lo, claro que escrever dessa maneira não é considerado correto, pois faltam alguns sinais de pontuação necessários, porém esse trecho ilustra o quanto é necessário o uso da pontuação, um ótimo texto para exemplificar e também incentivar a aprendizagem das pontuações.

Com esse exemplo podemos observar que um texto bem elaborado com pontuações se faz necessário e demonstra que quem escreveu sobe expor de maneira clara seus pensamentos, assim facilitando o entendimento. Podemos refletir com Lukeman:

A pontuação é a música da língua. Assim como um maestro pode influenciar a apreciação de uma música ao manipular-lhe o ritmo, a

pontuação pode influenciar a apreciação da leitura, trazer à tona o melhor (ou pior) de um texto. Ao controlar a velocidade do texto, a pontuação indica como ele deve ser lido (Lukeman 2011, p.12)

Podemos notar que a maneira que será ministrada o ensinamento das pontuações, demonstrara admiração pelo texto percorrido, ensinando também como usar cada pontuação, e trazendo melhor entendimento do texto, a pontuação influencia demais na leitura, caso venha faltar pontuações o texto fica confuso, difícil de entender e claramente não prenderá a atenção do leitor, pois não fará sentido algum, como diz Bechara: “Uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos”.

Os sinais de pontuação, que já vem sendo empregado desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade que nos referimos. (BECHARA, 2015, p. 625, 626)

Nota-se então que sinais de pontuação necessitam ser denominados de uma determinada forma que saiba expor o momento inicial de quem redigiu um determinado texto, caso o escritor necessite se expressar em musica ou ritmos ao que esta sendo escrito ele usará a pontuação que suprirá a sua necessidade de expressividade. Podemos ver no BNCC:

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

Observaremos como utilizar algumas das pontuações:

Aspas (” “)

Aspas podem ter as seguintes finalidades:

Isolar expressões ou palavras, que se desvia da norma culta, ex: expressões populares, xingamentos, gírias ou palavras estrangeira, mais comum o inglês.

(A) * O cursinho foi “IRADO”.

(B) * Ele agradeceu “Thank you” pelo serviço feito.

Dois pontos (:)

Anteceder citação ou fala:

Sobre o conhecimento, Cortella disse: “O conhecimento serve para encantar pessoas, não para humilhá-las.”

Ponto de exclamação (!)

(A) Após vocativo

* Bruno, boa tarde!

(B) Após frase ou palavra emotiva ou expressiva:

* Que triste!

Ponto de interrogação (?)

(A) Perguntas diretas:

* Gosta de qual estilo musical?

(B) Algumas vezes aparece com o ponto exclamação para destacar o enunciado:

* Não acredito, é sério?!

Ponto e vírgula (;)

O ponto e vírgula são utilizados para separar itens de uma seqüência de outros itens:

(A) Ao iniciar um texto o autor deve fazer-se as seguintes perguntas:

- O que dizer;
- A quem dizer;
- Como dizer;

(B) Para separar itens de uma enumeração:

* No parque aquático, as crianças encontra:

Brinquedos;

Tobogãs;

Picolé;

Ponto final (.)

(A) O ponto indica o final de uma frase declarativa de um período simples ou composto:

* Desejo-lhe um divertido passeio.

(B) O ponto é utilizado também para abreviaturas:

Ed. = Edição

Jan. = Janeiro

Mús. = Música

Vírgula (,)

A vírgula é a que desempenha maior função em relação aos outros sinais de pontuação, utiliza-se para marcar uma rápida pausa na leitura, podemos utiliza-lá nesses casos:

(A) Para separar o vocativo:

* Loren, traga as provas.

(B) Tem objetivo de separar apostos:

* Leda, minha Vó da Espanha, ligou para mim ontem.

(C) Entre o nome e o adjunto adnominal ou complemento nominal:

* Você tem amor aos alunos.

Enfim podemos analisar algumas das pontuações e entenda-las um pouco mais, claro que não foram citadas todas, mas com esses exemplos podemos refletir sobre a importância da pontuação entre enunciados e construção de sentidos de frases.

Espero que leitores, alunos e muitos se atentem em relação à pontuação, pois ela dá todo o sentido, nesse seguimento pretende-se formar leitores eficientes. Que os educando também comecem a tratar isso desde séries iniciais e se prolongue até o fim dos estudos, para que haja menos erros e falta de atenção na hora de realizar provas, trabalhos e relatórios importantes, fazendo os educando se sentir preparados para uma vida adulta com menos complicações em relação a isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho todo o contexto percorrido, abordou sinais de pontuação e o sentido textual. Observamos também como o estudo de pontuação se tornou difícil, pois requer muito esforço e dedicação e nem todos estão dispostos a tal situação, por isso notamos muitos erros de pontuações, até mesmo em trabalhos importantíssimos, documentos que virão a público, por muitas vezes falta de atenção ou chegou a confundir tais pontuações.

Percebemos também, o quanto um texto bem elaborado pode prender os leitores, caso possua muitos erros torna-se totalmente desinteressante e automaticamente mostra uma enorme falta de cuidado da parte de quem elaborou o texto, assim acaba frustrando os leitores.

Enfim após muito tempo do surgimento das pontuações ainda se fazem extremamente importante nos dias atuais, tendo grande influência textual, e sempre será necessária em todas escritas, para que haja melhor entendimento, caso queira explicitar algo é de extrema importância o uso das pontuações, para que leitores possam entender a ideia autoral.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. Ed.. rev. ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015

BRASIL, **Parâmetros Curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: 1997

CORDEL, Carlinhos. Pontuação: O mistério da herança. Cupira, Pernambuco. 2011. Texto disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/gramática/3300458>.

LUKEMAN, noah. **A arte da pontuação**. São Paulo: 2011

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



CARLA BEATRIZ NUNES OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, 2008, Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A literatura infantil é uma fonte inesgotável de possibilidades de aprendizagem, o conto de fadas ainda exerce fascínio entre crianças e adultos. Em uma linguagem simbólica, cheia de magia e encantamento, vem para retratar a realidade de forma lúdica e não menos fascinante, pois os traços do cotidiano aparecem de forma marcante, por esta razão torna-se sempre atual, sendo um importante instrumento de formação moral e intelectual de criança e ao mesmo tempo agindo como conselheiro das horas difíceis, mediando conflitos de forma lúdica. A escola, o professor tem em suas mãos um instrumento que poderá mudar o jeito das aulas e da escola, e cultivara a tão sonhada aprendizagem com prazer.

Palavras-chave: Literatura infantil; Leitura; Imaginação; Oralidade; Letramento Literário.

INTRODUÇÃO

CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O hábito de contar histórias acompanha o homem desde o início dos tempos. O impulso de falar sobre fatos reais ou imaginários, inventar, criar ou simplesmente contar o que aconteceu ontem ou a cem ou duzentos anos é comum em qualquer comunidade, independente de sua etnia, cor ou religião. Todos os povos possuem suas histórias que passam de geração para geração.

As histórias além de ajudar no desenvolvimento crítico da criança, pois quando começa a ler qualquer tipo de história, saberá se expressar de forma clara e objetiva expondo suas idéias e opiniões de maneira que possam ser entendido e será capaz de interpretar qualquer tipo de texto.

Os contos de fada exercem um fascínio tanto em adultos quanto em criança. É uma das formas de literaturas infantis mais fascinantes. O trabalho a seguir trata de literatura infantil e se aprofunda nos contos de fada como forma de aprendizagem com significado, com prazer e com alegria sem perder jamais a magia de ser criança.

O QUE É LITERATURA

Literatura é um instrumento de comunicação que transmite o conhecimento e a cultura de uma comunidade. O texto literário nos permite identificar as marcas do momento em que foi escrito.

Literatura tem grande importância em nossa vida, principalmente nas escolas onde eles são bastante estudados. De uma forma simplificada, pode-se dizer que a literatura é a arte da palavra, pois joga com as mesmas através de ritmos, sons e imagens conduzindo o leitor a mundos imaginários.

O impulso de contar histórias é tão antigo quanto à humanidade, pois desde sempre o homem sente a necessidade de comunicar aos outros, algumas de suas experiências, sendo essas reais ou apenas fruto de sua imaginação. Sendo assim, a literatura nada mais é do que a documentação dessas histórias, e a garantia de que elas serão contadas em várias gerações, ganhando sempre mais vida a cada nova narrativa e eternizada através dos livros, porém a literatura não se define apenas em histórias, ela define idéias, dá vida e características próprias a momentos históricos. É a expressão poética do contexto da época em que foi escrita.

Livros, revistas, jornais, música, textos, tudo isso faz parte do universo literário. Esta ao alcance de todos, jovens e velhos, adulto ou criança, o mundo letrado esta para todos, ouvintes e narradores, porém começaremos a tratar agora de um público muito especial; a literatura voltada para o universo infantil é rica, fantasiosa, porém dentro do ambiente de aprendizagem, em geral tem um objetivo bem definido; a formação de leitores.

O QUE É LEITURA

Leitura não se define apenas na codificação e decodificação de palavras, é dar sentido ao conjunto de letras que as formam, é compreender o seu significado, dentro e fora do contexto em que se encontra. O ato da leitura vai muito além de ler simplesmente, é compreender o significado, e construir idéias, e adquirir um conhecimento maior sobre aquilo que se lê muito mais do que o próprio ato de ler. E por isso, que muitas vezes o leitor

não consegue compreender as informações contidas em um texto e conseqüentemente não constrói qualquer conhecimento sobre o assunto apesar de ter lido o conjunto de palavras e frases que o formaram. Para construir esse conhecimento é preciso considerar os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o assunto e a interação com o suporte de leitura, além de outras influências cognitivas tais como as crenças, as opiniões, atitudes, ate mesmo a motivação podem atuar na construção da compreensão do texto, e fazer com que um texto apresente significados diferentes dependendo do ponto de vista do leitor.

Muitas vezes nos perguntamos como e quando começamos a ler e a escrever, quando começamos a compreender e a dar sentido à leitura. O contato com a leitura é desenvolvido com o convívio com as pessoas que fazem parte de nossa vida.

O conhecimento da língua, não é o bastante para a leitura se efetivar podemos falar que a leitura existirá quando o individuo souber organizar seus conhecimentos adquiridos, quando começar a estabelecer relações entre experiências e conseguir resolver problemas que surgirem, assim estará basicamente apto para ler qualquer tipo de textos.

Aprender a ler é uma conquista pessoal, amplia horizontes, é um instrumento importante de comunicação entre as pessoas, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade crítica de um indivíduo.

Temos que ver a leitura como instrumento libertador, que pode ser apreciado por todos não só por aqueles que se dizem letrados. Cada pessoa tem uma maneira de fazer sua leitura para termos uma compreensão e a leitura se efetivar precisamos treinar para que possamos aprimorar e desenvolver certas técnicas de leitura para que a mesma se torne gratificante.

Podemos concluir que a leitura e a ponte de conhecimento para o homem para que ele possa conviver em sociedade e saber se expressar e expor suas idéias de forma clara e objetiva. Porém para que realmente se efetive o hábito da leitura é preciso que se comece cedo, e mais do que necessário colocar a criança em contato com o mundo literário. A literatura infantil surge na vida da criança muito antes dela freqüentar a escola, e segue em sua vida escolar como instrumento de aprendizado e muito mais.

LITERATURA INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO

A literatura infantil durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico.

O aparecimento da literatura infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo status concedida a infância na sociedade e da reorganização da escola.

Sua emergência deveu-se, antes de tudo, a sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumentos dela.

E a ação pedagógica, junto à criança voltou a privilegiar o livro como elemento imprescindível ao crescimento intelectual e a afirmação cultural. Surgem programas culturais de promoção da leitura, tanto de iniciativa privada quanto da iniciativa do Estado. CADEMARTORI (1994, p. 14.)

A literatura infantil tem por objetivo, formar leitores críticos, pois quando a criança tem o contato com qualquer tipo de texto literário terá facilidade de expressar e expor suas idéias e opiniões de forma clara e objetiva.

Quando a literatura surgiu junto com a escola, era para manipular suas idéias, a criança não era vista como um ser pensante que tinha idéias próprias.

LITERATURA INFANTIL: DEFINIÇÃO

Basicamente a literatura infantil define-se como histórias voltadas para crianças com função pedagógica, a para o desenvolvimento linguístico e verbal sendo muito importante para a alfabetização do educando.

A literatura infantil deve ser utilizada como instrumento para sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo sendo fundamental mostrar que a literatura deve ser encarada, sempre, de modo global e complexo.

A escola é lugar de consagração do status quo sua vocação é acentuatadamente conservadora, pois se incube de garantir a permanência do que já esta estabelecida. A literatura, por sua vez, propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso critica. CADEMARTORI (1994, p.18.)

Até pouco tempo em nosso século, à literatura infantil era considerada como um gênero secundário e vista pelo adulto como forma de entretenimento. A valorização da literatura infantil como formadora de consciência dentro da vida cultural das sociedades é bem recente.

O caminho para a redescoberta da literatura infantil foi aberto pela psicologia experimental que revelando a inteligência como um elemento estruturado do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios para o desenvolvimento infantil e sua importância fundamental para a formação da personalidade

do futuro adulto a sucessão das fases evolutivas da inteligência e constante e igual para todos.

As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive.

LITERATURA INFANTIL E AS FASES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Toda criança tem o seu tempo. As fases de desenvolvimento infantil devem ser respeitadas também no âmbito da literatura infantil. As histórias contadas devem respeitar a capacidade de entendimento da criança conforme a sua idade.

Obras literárias destinadas às crianças de dois a quatro anos possuem apenas grupos de palavras e frases simples, os livros são coloridos e possuem muitas imagens, tanto porque a criança está começando a ler, bem como estimula a criança por mais histórias. Livros dedicados a leitores de quatro a seis anos apresentam pequenos textos, e muitas figuras podem ser incluídas também as histórias em quadrinhos as obras literárias destinadas a leitores entre sete a dez anos começam a possuir menos imagens e textos maiores e mais complicados e explicativos.

HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS

A criança tem o seu primeiro contato com a literatura através do som, ouve histórias narradas por adultos, e podendo eventualmente acompanhá-la com os olhos nas ilustrações. A forma como a história é contada, assim como os livros, textos, ilustrações e objetos variam conforme a idade e o grau de entendimento da criança.

- Crianças de um (1) a dois (2) anos

A criança nessa faixa etária prende-se ao movimento ao tom de voz e não ao conteúdo do que contado.

Ela presta atenção ao movimento de fantoches e objetos que conversam com ela. As histórias devem ser rápidas e curtas. O ideal é inventar na hora usando objetos como livros de pano, madeira e plástico, cada página deve conter uma gravura simples e atrativa. Nessa fase existe a necessidade de pegar a história segurar o fantoche e agarrar o livro etc.

- Crianças de dois (2) a três (3) anos

Nessa fase as histórias devem ser rápidas com pouco texto e enredo simples e vivo poucos personagens aproximando ao máximo da realidade da criança. Devem ser contadas com muito ritmo e entonação. Tem grande interesse com história de bichinhos e brinquedos e seres da natureza humanizados prendem-se a gravuras grandes e com poucos detalhes as musicas exercem um grande fascínio sobre ela. A criança acredita que tudo ao seu redor tem vida, por isso a história transforma-se em algo real.

- Crianças de três (3) a seis (6) anos

Predomínio absoluto a imagem, sem texto escrito, ou com textos breves que podem ser lidos ou dramatizado pelo adulto, a fim de que a criança a relação existente entre o mundo real entre o mundo real que a cerca e o mundo da palavra.

As imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para a criança. A graça, ou humor, certo clima de expectativa, um mistério são fatores essenciais nos livros para pré-leitor. As crianças nessa fase gostam de ouvir a mesma história varias vezes.

Podemos enriquecer a base de experiências da criança, variando material que é lhe oferecido: massa de modelar, papel, argila, atrai a atenção da criança para novas experimentações.

Assim como as histórias infantis, o conto de fadas tem um determinado momento para ser introduzido no desenvolvimento da criança, variando de acordo com o grau e complexidade de cada história.

Os contos de fadas, tais como: os três porquinhos, o patinho feio, e cachinhos de ouro apresentam uma estrutura bastante simples e de poucos personagens sendo ideais para crianças de três a quatro anos. Enquanto chapeuzinho vermelho, soldadinho de chumbo, João e Maria e pequeno polegar, são adequados a crianças de quatro a seis anos.

A MAGIA DOS CONTOS DE FADAS

Dentre as diversas formas de literatura infantil o conto de fadas é certamente a forma mais encantadora de história infantil. Difundida através dos séculos, as narrativas fantasiosas não perdem o poder de encantar crianças e até mesmo adultos de todas as idades. . Mesmo depois de tanto tempo, as histórias contadas continuam a fazer parte de o universo infantil de forma marcante. Os contos trazem conflitos pertinentes à vivência humana que permeiam diversas gerações. Trata-se de conteúdos humanos, estes podem ser muitas vezes, camuflados nas relações familiares, no convívio escolar, ou convívio social. São maneiras lúdicas de se entender as dificuldades que a vida irá trazer.

Ao entrar em uma sala de aula, o professor que traz junto com seus materiais um livro de contos de fada, terá a oportunidade de ajudar o seu aluno a resolver conflitos internos, além de trazer de volta a magia e o encanto para a sala de aula. O professor sendo um bom contador de história prestará atenção a todos os aspectos que possam influenciar no aprendizado, além de resgatar a magia que envolve também o ato de educar.

CONTOS DE FADAS: DEFINIÇÃO

Contos de Fadas são narrativas personificadas pela presença de reis, rainhas, príncipes, princesas, bruxas, gênios, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses com tempo e espaços fora da realidade conhecida. A história gira em torno de uma problemática existencial do herói ou heroína.

A literatura infantil tem como parâmetro contos consagrada pelo público mirim de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referenciais a respeito da constituição da tônica literária do texto destinado à criança. No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil. CADEMARTORI (1994, p.33)

LINGUAGEM SIMBÓLICA

É a expressão das experiências sensoriais, um meio que utilizamos para explicar o sentimento, as sensações que por meio comum não conseguimos descrever.

As narrativas fantasiosas têm como características marcantes através das linguagens de idéias religiosas de comportamentos, e postura moralmente correta. O herói ou heroína entra em um conflito existencial e sofre por suas escolhas pelas maldades dos personagens símbolo do que é incorreto (madrasta, bruxas, etc). e marcante no conto de fadas a presença do bem contra os mal representados por figuras que e a diferentes tenham a mesma força.

A linguagem e função simbólicas representam nos contos de fadas e sentimentos e sensações presentes na vida real. O castigo imposto a todos que representam o mal traz a mensagem de que de fato o crime não compensa, e que o bem sempre vence no final.

CONTEXTO HISTÓRICO

Os Contos de Fadas são de origens celtas e constituíam-se em poemas que falavam de amores eternos, estranhos e fatais que depois passaram a forma de textos literários que idealizavam os valores eternos do ser humano (o amor, o ódio, o medo da morte).

Os celtas eram um povo de provável origem asiático, espalham-se pela Europa a partir o séc II a.c cultuavam a natureza e tudo o que viam dela, plantas, aves. As fadas têm sua provável origem no seio do povo celta. Seres fantásticos de rara beleza em forma de mulher, com virtudes e poderes capazes de influenciar e interferir na vida das pessoas para ajudar quando não existem.

CONTOS DE FADAS E A APRENDIZAGEM

Aprender com prazer, esse é o desafio que professores buscam para a sala de aula. Mas a receita não está escrita em lugar nenhum, e não existe alguém que saiba como se faz o aluno aprender com prazer, porém para os educadores que conseguem essa façanha tão complicada, conhecem os ingredientes que não podem faltar na sala de aula: a criatividade, à vontade, e sobre tudo a consciência que em suas mãos, estão criança com diferentes históricos de vida, que passam por diferentes situações em seu cotidiano e que necessitam de alguém disposto a ajudá-lo a compreender os esse conflitos.

O prazer da leitura só é despertado quando o que lemos, é interessante, quando identificamos na leitura a sua essência e a transportamos para a nossa vida. Quem já não leu aquele livro que despertou sua emoção e fez viajar pela história, como se esta já fosse a sua história.

Nos anos iniciais da alfabetização, o educando vive esse momento de curiosidade, onde os misteriosos mundos das letras e dos códigos silábicos estão sendo desvendados, e a cada nova descoberta, abre-se um mundo novo repleto de possibilidades, aguçando assim a curiosidade em querer saber mais e mais, porem isso só irá ocorrer se o que é oferecido à criança faça realmente parte do mundo dela, algo que ela se identifique. No conto de fadas existe essa identificação, se quando é apenas uma ouvinte da narração, sua imaginação já trabalha em função da história, então a partir do momento em que tiver a autonomia de ler essa história, o prazer será ainda maior, o sentido será ainda mais amplo, e a leitura será prazerosa, pois foi a ela será atribuído um sentido.

O ato de contar histórias para as crianças tornou-se uma tarefa muito corriqueira, tanto em casa como nas escolas, as crianças ouvem histórias apenas para passar o tempo,

porem essa atividade possui uma importância pouco explorada por pais e professores, e que auxiliara a criança no processo de aquisição da língua escrita.

Os contos de fadas além de ajudar no desenvolvimento da criança ela divertem, e ajuda no seu aprendizado. Quando uma criança começa ler um conto de fadas, ela não consegue separar de coisas vivas ou seres humanos de animais, tudo para ela é uma coisa só.

Quando o educador utiliza um conto de fadas em sala de aula, além de ajudar a criança em seu desenvolvimento, ela vai aprender de uma maneira lúdica e prazerosa.

Os contos de fadas têm alguns aspectos sonhadores, e tem alguma semelhança com os sonhos das crianças e dos adolescentes, muitas vezes através dos nossos sonhos podemos entender a nós mesmos.

Quando a criança lê um conto, ela fica fascinada, com o que se passa na história, pois falam de perdas, buscas, e das dificuldades de ser criança. Os contos de fadas é um importante elemento de organização simbólica da criança, em função de uma imagem idealizada, pois os contos oferecem inúmeros estímulos para imaginação infantil.

As histórias são uma fonte de prazer, é um estímulo para a leitura pode-se dizer que é a partir do contato com as historias, que a criança vai aprender a ler escrever de uma forma lúdica.

O conto de fadas é importante na vida de uma criança, porque encontra nas histórias uma maneira de viajar, leva a criança além do entretenimento, e é uma ponte entre o imaginário e o real.

Os contos de fadas aguçam a sensibilidade da criança, equilibra o sonho com o real, as historias transmite a criança de maneira lúdica, emoções, desperta a curiosidades e a produzir novas experiências, e desempenha um importante papel social que é com que a criança perceba a realidade que a cerca.

As possibilidades de aprendizagem dentro de um conto de fadas são diversas. Os valores apontados no texto que podem ser levados a discussão dentro da sala de aula, possibilitando a troca de opiniões e o desenvolvimento da capacidade de expressão, relacionando o comportamento das crianças com o dos personagens desenvolvendo múltiplos aspectos educativos. Nesse caso o educador que deseje atingir os objetivos do trabalho com literatura infantil de forma ampla, que não esteja restrita apenas a formação de leitores, selecionara as obras a serem trabalhadas com os seus alunos. Essa escolha deve ser cuidadosa, pois não é qualquer história infantil que despertará o interesse dos alunos, e ampliará seus conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas e a literatura infantil podem ajudar na formação de uma criança. O conto de fadas fala sobre a luta entre o bem e o mal, ajudando a criança a compreender certos valores assim ajudando a viver em sociedade tendo autonomia para entender o que é certo e errado trazendo alguns valores para a sua própria vida.

Pode-se dizer que os contos de fadas interpretam questões universais como conflitos e formações de valores misturando a fantasia com a realidade.

Os contos de fadas focam no amor, ódio, medo, carências, perdas, descobertas e solidão. A estrutura ou enredo dos contos é sempre a busca pelo ideal como provas, obstáculos a serem vencidos.

Os contos de fadas além de divertir ajuda no desenvolvimento da criança tanto de sua personalidade e as diversas contribuições que podem trazer para a sua vida. As narrativas fantasiosas são vistos como obras de arte, mas não como apenas literatura, pois é uma obra compreendida pelas crianças. Tanto na obra de arte como no conto de fadas, a visão torna-se diferente para cada pessoa. A criança pode identificar-se com determinado personagem que tenha algo parecido com a sua própria história de vida ou com determinado momento que esteja passando. As histórias são uma ponte de ligação de valores, por que quando a criança ouve uma história aprende a respeitar-se ajudando na construção do imaginário, pois será o primeiro contato com o universo literário.

Podemos dizer que a criança confia nos contos porque muitas vezes se identifica com a história por esta se parecer com a sua própria vida. Os contos transmitem as crianças de maneira lúdica, emoções que despertam a curiosidade e produzem novas experiências e desempenham um importante papel social que é fazer com que a criança perceba a intencionalidade da realidade que a cerca.

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercambio da cultura literário, não podendo ser ignorado, muito menos desmentido sua utilidade.

A valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada particulariza-se, primeiramente a criança como individuo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo a partir do qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que seus filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável e madura providenciando-se na sua formação intelectual.

O espaço chamado escola, principal responsável pela formação social e moral dos educandos, juntamente com os pais tem a função de proporcionar essa aprendizagem

significativa aos alunos, buscando em todos os contextos os elementos necessários para dar vida e alegria a educação e a vida dos educandos.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.366 p.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é Literatura Infantil*. 7 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense,1994. 89 p.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Trad: Vera da Costa e Silva. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000

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

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Ed. Global, 2003.

FROMM, Erich. *A linguagem esquecida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.187 p.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Literatura*. 19 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2007, 93 p.

NOVAES, Nelly Coelho. *O conto de Fadas*. São Paulo: Ática,1987.

PAULUS, Jean. *A função simbólica e a linguagem*. São Paulo: Eldorado, 1975.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. 2 ed.São Paulo: Global, 1982.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTES/JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A REINserÇÃO NA VISÃO DE ADOLESCENTES/JOVENS EM CONFLITO COM A LEI



CAROLINA SANTOS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2008); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional S.A. (2010); Professora de Ensino Fundamental e Infantil na EMEI Padre Mauro Baptista.

RESUMO

O presente artigo possui um estudo de caso com adolescentes/jovens que cumprem medidas socioeducativas na cidade de São Paulo, mais precisamente no distrito de Vila Andrade, zona sul. É apresentado uma breve descrição das medidas socioeducativas e das entidades responsáveis a acompanhar esse público. Com um olhar psicopedagógico o foco desse estudo consisti nas dificuldades apresentadas por estes adolescentes/jovens e a partir disso levantar hipóteses do papel da educação para reinserção dos mesmos. Desse ponto poderemos pensar em supostas intervenções consideráveis para o crescimento pessoal, intelectual e social desses sujeitos apresentados.

Palavras-chave: Aprendizagem; Adolescentes; Medidas Socioeducativas.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos capítulos, esse artigo discorre a respeito das dificuldades de aprendizagem de adolescentes/jovens em conflito com a lei. Porém, tão importante enquanto garantir e preservar o direito ao ambiente escolar, é imprescindível que a escola estimule o protagonismo desses adolescentes/jovens, para que os mesmos aprendam tanto a desenvolver a defesa de seus direitos como a responsabilidade e importância de seus estudos.

Em vista disso, esse estudo prioriza quais são os subsídios da entidade escolar em minimizar a distância entre a juventude e a escolarização.

Como psicopedagogos é nosso dever não apenas anunciar os déficit apresentados mas, acima de tudo, compreender entre os diversos atores os mecanismos de ação que assim se torne efetivo.

Ainda assim, será necessário muito empenho de todos participantes, assumindo suas responsabilidades e contribuindo para uma melhor educação à todos.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

As medidas socioeducativas destinadas ao adolescente/jovem autor da infração pode variar desde a advertência até a internação, levando em conta o ato infracional feito e as condições do adolescente em cumprir.

Conforme a Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1995,199) denominada como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), medidas socioeducativas são:

Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I. Advertência;
- II. Obrigação de reparar o dano;
- III. Prestação de serviços à comunidade;
- IV. Liberdade assistida;
- V. Inserção em regime de semiliberdade;
- VI. Internação em estabelecimento educacional;
- VII. Qualquer uma das previstas no Art.101, I a VI.

§ 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração.

§ 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado.

§ 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições. (BRASIL, 1995 – ECA, Capítulo IV – Art.112)

Os adolescentes/ jovens, os quais pesquisei são os cumprem medidas de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA).

A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, em entidades assistências, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais.

Parágrafo Único – AS tarefas serão atribuídas conforme as aptidões dos adolescentes devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados,

domingos e feriados ou dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. (Idem, Art. 117).

A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programar de atendimento.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor. (Idem, Art.118).

Vale ressaltar que independentemente da medida aplicada, a mesma deve produzir uma influência positiva na vida desses jovens. Contudo, existe à má fama, atribuída as instituições escolares perante o adolescente em conflito com a lei, resultando fatores negativos providos da inadequação estrutural ou da ineficácia no apoio necessário ao jovem para sua vitória em suas dificuldades.

MSE/MA – SERVIÇO DE MEDIDAS SOCIEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Conforme consulta ao site da Prefeitura do Município de São Paulo, o serviço de Medidas Socieducativas em Meio Aberto, explica-se:

“O serviço tem a finalidade de prover o acompanhamento dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade, determinadas judicialmente. O serviço contribui para o acesso aos direitos violados dos adolescentes e de seus familiares e a ressignificação de valores pessoais e sociais dos adolescentes e jovens. A intersetorialidade é fundamental no desenvolvimento destas intervenções, visando assegurar a atenção integral aos usuários, de maneira que privilegie a articulação do serviço com a rede socioassistencial local.

As Medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade são sanções aplicadas ao adolescente que praticou ato infracional, conforme previsto no artigo 112, do Estatuto da Criança e do Adolescente–ECA. Para cumprimento desta sentença judicial, o adolescente é encaminhado a um dos 56 (cinquenta e seis) Serviços de Medidas Socioeducativas em meio Aberto - SMSE/MA, conveniados com a SMADS. Os SMSE/MA estão referenciados nos CREAS - Centro de Referência Especial da Assistência Social e o adolescente é encaminhado para o serviço de acordo com a sua região de moradia.

Usuários: Adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou de Prestação de Serviços à Comunidade. Excepcionalmente, jovens de 18 a 21 anos em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida e/ou Prestação de Serviços à Comunidade, aplicada pela Justiça da Infância e

da Juventude ou, na ausência desta, pelas Varas Especiais da infância e Juventude e/ou Departamento de Execuções da Infância e Juventude – DEIJ.”

Enfim, O MSE/MA é um local de atendimento dos adolescentes/jovens e seus familiares visando reiterar suas relações pessoais e sociais a partir de uma ação educativa que resgata a importância do exercício da cidadania e fortalece o indivíduo para a sociedade de uma forma preventiva e construtiva.

Smith e Strick, referindo-se ao crescimento social e emocional, relatam:

“De maneira significativa, os adolescentes e os adultos com dificuldades de aprendizagem citam normalmente a vida social como a área na qual mais desejam ser ajudados. Em pesquisas, esta preocupação frequentemente é mais importante do que encontrar oportunidades educacionais ou empregos”. (SMITH e STRICK, 2001, p.191)

A equipe é composta por um grupo interdisciplinar a fim de garantir a orientação e a capacitação nos atendimentos individuais, grupais e familiares.

A equipe se compõe de um Coordenador, um grupo multiprofissional com o intuito de apresentar uma diversidade de saberes e interdisciplinaridade na ação, objetivando promover o protagonismo juvenil.

O MSE-MA o qual recorri para estudo, estava localizado no distrito da Vila Andrade, no bairro da Super Quadra Morumbi.

Nos atendimentos, os técnicos, orientam as diretrizes a serem cumpridas, conforme a expedição do Poder Judiciário, aos adolescentes/jovens e sua família.

No cumprimento das medidas socioeducativas, existem orientações uniformes à todos sendo eles: documentação regularizada e frequência perante a medida. À essas diretrizes podem ser acrescentadas, como por exemplo: uma solicitação da inserção dos adolescentes/jovens em ambiente escolar, em cursos profissionalizantes, inserção no mercado de trabalho, atendimentos psicológicos, família em grupo de apoio psicológico entre outras.

Em pesquisa, verificamos que os adolescentes/jovens apresentados nesta Entidade, ou a grande maioria deles, encontram-se com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, interpretação entre outras.

Dessa forma, após esclarecer o que são dificuldades de aprendizagem apresento o resultado de questionário aplicado aos adolescentes/jovens afim de averiguar algumas questões a respeito das dificuldades de aprendizagem que encontram no ambiente escolar e a importância dos estudos à estes adolescentes/jovens.

O QUE SÃO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Não há um consenso sobre a definição do que são dificuldades de aprendizagem, mas a cada dia que se passa, percebemos que vem crescendo o número de alunos sendo caracterizados como tendo dificuldades de aprendizagem.

Apesar do conceito de dificuldade de aprendizagem apresentar diversas definições é necessário considerar o que faço como referência para tal diagnóstico.

Smith e Strick (2001) afirmam:

“...o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”. SMITH e STRICK, 2001, p.15).

Dessa forma, cabe ressaltar verdadeiramente a fala desses jovens, afim de traçar uma visão histórica os sintomas de dificuldades, possibilitando um olhar específico para cada jovem, pois considera-se a individualidade de cada um, nos seus aspectos intelectuais, cognitivos, familiares, sociais e as instituições que os ensinam.

Bossa (2007) nos fala que:

A aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas. (BOSSA, 2007, p.31).

Devemos também nos ater no acompanhamento familiar de cada sujeito. Os pais ao verem seus filhos crescendo passam a se envolver menos no ambiente escolar, assim ocasionando um déficit na motivação, iniciativa e autoestima de seus filhos, assim baixo nível de interesse dos jovens em questão a cerca de seus estudos.

Segundo Smith e Strick (2001):

“A autoconfiança é o ingrediente mágico que nem sempre podemos oferecer”, diz uma professora. “As crianças que a possuem geralmente aprendem isso em casa – e sempre chegam ao topo.” (SMITH e STRICK, 2001, p.77)

“A perda da confiança e da autoestima talvez seja o “efeito colateral” mais comum de uma dificuldade de aprendizagem”. (Idem, p.75).

Diversas são as variáveis que podem interferir diretamente na aprendizagem, por exemplo: dificuldades econômicas, dificuldades conjugais, relações interpessoais entre outras. Assim essas variáveis podem influenciar de várias formas no desenvolvimento desses jovens, acrescentando em que quanto maior os números de variáveis maiores serão as dificuldades no desempenho de sua aprendizagem.

Referindo-se a vinculação dos sentimentos no processo de aprendizagem, Sopelsa (2000) diz:

“Desde o nascimento até sua morte, o homem sofre influências das pessoas, da sociedade, do mundo, e reage a estas influências de acordo com sua vivências e sentimentos.” (SOPELSA, 2000, p.34).

Smith e Strick (2001), também descrevem a respeito:

“Diversas características das dificuldades de aprendizagem podem interferir no sucesso social, incluindo problemas com a comunicação verbal, dificuldade para interpretar expressões faciais ou “linguagem corporal”, fracasso para entender regras de jogos e hábitos impulsivos (como interromper, fazer comentários irrelevantes, ou ter comportamentos inapropriados).” (SMITH e STRICK, 2001, p.109).

A VOZ DO ADOLESCENTE/JOVEM SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Um instrumento precioso para responder qual a perspectiva do adolescente/jovem a respeito da educação foi o questionário aplicado, pois o mesmo tornou possível a coleta de dados sobre os sujeitos em questão. Durante a realização deste questionário, buscou-se diversas informações referente aos indivíduos, pois estes dados declaram a forma como os mesmo se relacionam, com suas dificuldades de aprendizagem, sua relação frente aos ambiente escolar e sua ânsia a respeito de sua identidade individual emergente.

Busco as palavras de Smith e Strick (2001), para enriquecer essa ideia:

“...estudantes tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso”. (SMITH E STRICK, 2001, p.16)

Sendo assim, o questionário serviu para investigar e construir hipóteses, buscando valorizar os avanços e superação diante das dificuldades expostas tentando obter compromisso perante aos estudos e objetivar a compreensão do ambiente escolar, acompanhamento familiar perante a escolarização, dificuldades de aprendizagem e o relacionamento entre jovem infrator e a escola.

Fizeram parte do instrumento as seguintes questões:

1. Com quantos anos você iniciou seus estudos?
2. Quando criança, quem o (a) levava para a escola?
3. Nas lições de casa, alguém o (a) ajudava a fazer?
4. Qual sua opinião a respeito do ambiente escolar, em relação ao espaço físico e funcionários que compõem (direção, coordenação, professores, etc.)
5. Antes do ato infracional, você frequentava o ambiente escolar? Se sim, qual era sua relação?
6. E agora, depois do ato infracional, qual a relação com os estudos?
7. Houve mudança por parte da escola ao saber que você está cumprindo uma medida socioeducativa? Se sim, quais?

8. Você tem dificuldades de aprendizagem, por exemplo: leitura, escrita, interpretação, etc.? Se sim, como faz para sanar essas dificuldades?
9. Em sua opinião, qual a importância dos estudos, para o sucesso de sua vida?
10. Gostaria de acrescentar algo que não perguntei a respeito de sua educação e a relação com o ambiente escolar?

O questionário foi feito com 30 adolescentes conduzido da seguinte forma: inicialmente era explicado ao adolescente/jovens, qual o intuito desse questionário. Ao concordar em responder, fiz a leitura para todos os adolescentes em questão, dessa forma descrevendo suas respostas, já que preferiram apenas verbalizar.

O resultado desse questionário ficou evidente que na maioria dos adolescentes não são estimuladas pela família por diversos motivos e também não encontra apoio no ambiente escolar, em motivá-los em sua reinserção ao ambiente escolar, apesar da maioria dos entrevistados serem cientes da importância dos estudos para seu crescimento social, pessoal, intelectual e principalmente financeiro, já que 99% verbaliza que a importância dos estudos para o sucesso de sua vida está atrelada em arrumar um emprego com um bom salário.

Em relação ao estímulo da família, perante o acompanhamento de seu filhos na escolarização, Smith e Strick (2001) contribuem com a seguinte fala:

“...Está comprovado que os estudantes mais propensos a ter sucesso são aqueles que têm pais informados incentivadores ao seu lado. Esse fator supera a qualidade do programa escolar ou a gravidade da própria deficiência em importância. Muitos estudos têm demonstrado que “cuidados parentais de qualidade” permitem às crianças crescerem e tornarem-se cidadãos felizes e independentes, mesmo quando a saúde ao nascer e as oportunidades educacionais são notavelmente fracas. Os pais não precisam de um título de Ph.D. em psicologia ou educação para orientar correntemente seus filhos. Entre os aspectos dos cuidados parentais citados pelos psicológicos como mais preciosos estão ensinar as crianças a fazerem o máximo com as capacidades que têm, encorajando-as a acreditar que podem superar os obstáculos, ajudando-as a estabelecer objetivos realistas e encorajando o orgulho, envolvendo-as em responsabilidades em casa e na comunidade.” (SMITH e STRICK, 2001, p.17)

Com o questionário, podemos perceber que a maioria dos entrevistados não tinha ajuda diretamente de seus responsáveis nas lições de casa.

Em relação à evasão escolar, pude perceber que logo que esses adolescentes se evadem estão sujeitos a cometer uma infração e quando são obrigados a cumprir uma medida socioeducativas são também obrigados a retomar seus estudos, porém vemos que não há nenhuma orientação aos mesmos a fim de esclarecer a importância de sua retomada ao ambiente escolar.

Na entrevista, podemos perceber que a maioria dos adolescentes, antes do ato infracional não estavam no ambiente escolar.

Smith e Strick (2001), enfatizam esse fato dizendo:

“Os alunos com baixo desempenho escolar a longo prazo tendem a ver a si mesmos como incapazes de aprender, eles antecipam o fracasso e são bem menos persistentes do que os alunos que acreditam na existência de uma relação entre o trabalho duro e o sucesso. Uma vez que um estudante desiste de tentar, o fracasso está praticamente garantido. Assim, a crença na própria capacidade para ter sucesso é essencial para qual espécie de conquista. Um estudo de alunos com dificuldades de aprendizagem determinou que o autoconceito e a motivação eram prognósticos bem mais poderosos de progresso escolar que as inteligência!”. (SMITH e STRICK, 2001, p.76)

Alguns deles reclamam do ambiente escolar, verbalizando ser um ambiente sem organização e nem sempre com professores compreensivos. Na maioria deles, afirmam que as salas de aulas são sempre cheia com muita bagunça, o que leva o professor a não cumprir seu papel, porém alguns reconhecem que também são responsáveis nesse aspecto.

Mas também foi constatado que a maioria dos adolescentes gostam do ambiente escolar em seu aspecto físico e funcionários.

A fim de comprovar alguns dados coletados com os jovens realizei entrevistas em escolas que atendem os alunos entrevistados.

Em uma escola da comunidade de Paraisópolis, a direção nos informou que não há qualquer tipo de preconceito perante a equipe escolar quanto aos adolescentes/jovens que cumprem medidas socioeducativas e ainda acrescenta que professores e funcionários não tem acesso a essas informações. No entanto na entrevista, com um aluno dessa mesma escola, ele nos verbaliza que a diretora o insulta e o culpa de tudo que há de errado na escola sempre o depreciando.

Smith e Strick (2001), relata referente a incapacidade das escolas ajustarem-se às diferenças individuais e culturais dos alunos:

“...Quando crianças que não se ajustam ao molde não avançam, as autoridades da escola ocasionalmente consideram mais fácil culpar os alunos, ao invés de examinarem suas próprias deficiências”. (SMITH e STRICK, 2001, p.34)

Em uma outra escola da mesma Comunidade a direção não aceitou um jovem que cumpre medida socioeducativa alegando que na escola não havia funcionário suficiente para observar os alunos, já que os alunos pulam o muro da escola.

Em relação a esse contexto, Sopelsa (2000) diz:

“...currículo escolar, no meu entendimento, envolve todas as relações que compõem a instituição de ensino, tais como: a pessoa do professor. Seus princípios teóricos e sua metodologia; as relações professores x alunos, professor x professor, aluno x aluno, escola x família; integração do ensino

x comunidade; definição da questão da autoridade na escola, para que não se confunda com o exercício do autoritarismo.

Se analisarmos o fracasso que existe no processo ensino-aprendizagem, percebemos que ele acontece pela falta de um trabalho que reflita sobre a realidade existente em cada unidade escolar.” (SOPELSA, 2000, p.81)

Enfim, constatamos que no local que deveria ser de grande apoio e de reinserção desses adolescentes/jovens, ainda há uma grande barreira, a do preconceito.

Em entrevista, um dos adolescentes verbaliza que recebe ameaça da direção dizendo: “diretora diz que se eu fizer bagunça, vai ligar no MSE-MA, assim avisar o Poder Judiciário”.

“Com o levantamento desses dados, podemos observar que o ambiente escolar ainda está em fase de amadurecimento perante adolescentes/jovens que cumprem medidas socioeducativas, o que de fato é uma pena, pois precisamos com urgência crescimento por parte dessas instituições, para que assim, possam contribuir para a reinserção desses jovens e assim construirmos uma sociedade melhor.”

Sopelsa (2000), referindo-se a respeito da inserção dos jovens no ambiente escolar diz:

“A educação escolar é necessária à inserção dos jovens, como cidadãos, no mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais e políticas. É importante que a escola assuma esse papel, pois o fracasso escolar de um indivíduo passa a significar a negação da possibilidade do exercício da cidadania”. (SOPELSA, 2000, p.125).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se na elaboração desse artigo evidenciar a realidade desses jovens diante de medidas socioeducativas e sua relação com o aprendizado e com o ambiente escolar. Teve como objetivo avaliar e conhecer os problemas de aprendizagem e alertar de forma sanar essas dificuldades.

A adolescência por ser uma fase de grandes mudanças em todos os seus aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais, já que são vivenciados de forma intensa, os períodos de escolarização ligada a uma medida socioeducativa, a instituição escolar deveria desempenhar um papel a alavancar esses adolescentes em questão, a fim de renovar e reinserir esses jovens perante as regras da sociedade.

Conforme o resultado do questionário, infelizmente constatamos que o ambiente escolar não é um local atrativo aos adolescentes/jovens, sendo que deveria ser um grande influenciador na trajetória desses jovens, tendo condições de impossibilitar ou incentivar o desenvolvimento dos mesmos.

O ambiente escolar deveria ser um local a fim encorajar e fortalecer esses jovens, ao invés de trata-los como intocáveis ou ao fato do preconceito como já constatado acima.

Gostaria também de ressaltar a respeito das influências ambientais que os jovens são afetados, assim é necessário compreender o ambiente doméstico desses adolescentes/jovens.

Referindo-se a influências ambientais, Smith e Strick (2001) afirmam:

“O ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qualquer criança aprende bem ou mal. Um imenso conjunto de pesquisas tem demonstrado que um ambiente estimulante e encorajador em casas produz estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre criança cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira. Ao contrário, as crianças que foram provadas de um ambiente estimulante nos primeiros anos enfrentam muitos obstáculos desanimadores, mesmo quando não apresentam tais deficiências. Esses jovens, em geral, adquirem, mais lentamente as habilidades cognitivas básicas. Eles têm fracas habilidades sociais e tendem a comunicar-se mal. Não usam suas capacidades intelectuais em seu benefício e podem mostrar pouca curiosidade ou interesse por aprender, não possuem auto confiança. Deficiências como essas colocam as crianças em risco educacional durante todos os anos de escola”. (SMITH E STRICK, 2001, p.31).

Em suma, termino este artigo com sugestão em observar na medida em que avançamos, o sujeito de aprendizagem, pois não se trata de um sujeito inconsciente mais sim um sujeito a fim de resgatar seus fragmentos perdidos.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal n.8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Brasília: Ministério da Justiça, 1995.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

SOPELSA, Ortenila. **Dificuldades de aprendizagem: Respostas em um Atelier Pedagógico**. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. Scielo, 1999. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

79721999000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 agosto.2020.

COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes; Assis, Simone Gonçalves de. Fatores Protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. Scielo, Setp.Dec.2006. Disponível em

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

71822006000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 agosto.2020.

Site da Prefeitura Municipal de São Paulo:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/rede_socioassistencial/criancas_e_adolescentes/index.php?p=3190. Acesso em: 23 agosto.2020.



CÉLIA MARIA DA SILVA FARIA

Licenciatura Plena para o Magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade de São Paulo (2003); Pós Graduada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Dottori (2012); Pós Graduada em Educação Infantil pela Faculdade São Luís de França (2014) Pós Graduada em Práticas de Alfabetização e Letramento pela HSM - Escola Superior de Administração (2017) Pós Graduada em Legislação Educacional pela Faculdade Campos Elíseos (2020) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Marechal Tito, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A música é muito presente em diversas culturas, essa versatilidade confere à música infinitas possibilidades no campo da Educação, mais precisamente no contexto do ensino e aprendizagem. Este artigo se propõe a apresentar a importância da música para a Educação Infantil como ferramenta imprescindível na atuação do professor, com vistas ao desenvolvimento do educando em termos de psicomotricidade, ludicidade, motivação para a leitura e escrita, sonoridade, ritmo, vocabulário, a linguagem como um todo. A educação musical adequada e planejada auxilia na compreensão dos aspectos da nossa língua, de nossos costumes, de nossa história e de nossa realidade nacional, facilitando assim a formação do sentimento de cidadania, o enriquecimento de nossa cultura popular e, principalmente a importância de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Música; Cultura; Infância; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A música constitui-se em uma linguagem universal, sendo um dos instrumentos imprescindíveis para a compreensão da evolução das sociedades. Ao lado das demais expressão artística fornece à História registros notadamente importantes das manifestações da cultura de cada povo, registrando seus hábitos, emoções, religiosidade, mitos, e o processo educativo.

Tendo uma importância social marcante e sendo entendida como uma Ciência da Arte por conter aspectos ligados à Matemática, à Física, às Humanidades e Arte especificamente, está presente nas vivências cotidianas, transmitindo mensagens, ou até mesmo expressando ideias individuais ou coletivas, que por sua vez podem representar o

pensamento hegemônico de um determinado recorte histórico, ou ainda um contraponto no sentido de favorecer a luta por um ideal de liberdade, como por exemplo, as diversas fases sociopolíticas e econômicas do Estado Brasileiro, que foram e são retratadas no panorama musical do país, constituindo-se em um instrumento poderoso, se bem utilizado, para compreensão interdisciplinar dos conteúdos apresentados no currículo da Educação Básica e Ensino Superior.

A partir da Lei Nacional 11.769/2008, o ensino da música nas Escolas de Educação Básica tornou-se obrigatório, alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), onde os professores são convidados a refletir acerca do fazer arte na escola, que compreende as artes visuais, a dança, o teatro e a música. Nessa perspectiva, a música é compreendida como uma área do conhecimento que requer estudo, prática, reflexão e diversidade, devendo estar inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, nos planejamentos pedagógicos, sendo trabalhada interdisciplinarmente, a fim de fomentar avanços significativos no desenvolvimento sociocognitivo e humano das crianças e adolescentes.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento de funções psíquicas acionadas pela educação musical, está em estreita relação com as condições históricas- culturais nas quais o sujeito está inserido. Nessa reflexão pretende-se estabelecer relações entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento tal como definem alguns autores, a linguagem musical como uma prática pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento de funções psíquicas em crianças, aprimorando as qualidades humanas historicamente produzidas.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A MÚSICA

A educação musical exige um trabalho complexo quando envolve formação de grupos e isto é muito comum em quase todas as atividades musicais: corais, banda, teatro, rodas e brinquedos cantados.

Devemos sempre preservar a expressividade de cada elemento envolvido no trabalho e muitas vezes se torna difícil conciliar posturas diferentes. O educador deve estar atento a todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças valorizando – as.

Fontes superiores, conforme explica Vygotsky (1991) são assim denominadas, porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que nos dão à possibilidade de independência em relação a circunstâncias do momento e

espaço presente, tem sua origem nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo.

O processo de humanização está ligado às relações de trabalho e ao próprio trabalho (ação com instrumentos para modificar a natureza). As ações de transformação da natureza, e conseqüentemente do próprio homem, promovem a constituição de novas funções psíquicas. Assim, por meio do trabalho, as funções psicológicas humanas, de elementares transformaram-se em funções capazes de diferenciar o homem dos outros animais.

Segundo Leontiev (1978),

“o trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido pleno) e pela sociedade”
(LEONTIEV, 1978, p. 74).

Dessa forma não há apenas uma relação do homem com a natureza, mas também, para a efetivação desse trabalho, uma interação com outros homens. As atividades musicais contribuem para que o educando aprenda a viver na sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como: disciplina, respeito, gentilezas e polidez.

O cérebro humano possui uma base fisiológica neuronal, um bebê ao nascer dispõe de todas as células nervosas, mas necessita de sinapse, isto é, conexões entre os neurônios para que ocorra o seu desenvolvimento psíquico, físico e vital. Para que isto ocorra, o seu cérebro precisa de um ambiente estimulante, uma vez ao inserir-se num mundo de linguagem cultural, a criança necessita da presença do adulto para sua sobrevivência, aprendizagem e desenvolvimento.

A música se faz presente na história da humanidade. Ao nascer à criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca. Sua relação com a música pode ocorrer, por exemplo, por intermédio do acalanto da mãe ou aparelhos sonoros, sons da natureza e outros sons produzidos em seu cotidiano. Sendo assim a música dialoga com a constituição interna do ser humano. A criança estabelece suas primeiras relações com o mundo sociocultural por meio dos sentidos e dos laços afetivos.

No ambiente escolar a música exerce uma segunda função que é o ensino aprendizagem de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura. Este trabalho promove o desenvolvimento tanto dos fenômenos externos na instância cultural, e se a escola utilizar-se da música de maneira dirigida, com um bom planejamento, como fenômenos internos, propiciando desenvolvimento de outras funções como memória, formação de conceito, entre outros.

Por meio dessa musicalidade, o homem é capaz de se expressar através da música agindo de forma interligada nas dimensões ética, estética, cognitiva e social da vida. (...) a música é uma linguagem, e pode ser utilizada como um instrumento de diálogo e aprendizado, ou seja, através dela podemos aprender sobre nós mesmos e sobre o mundo. Conhecer a

música ajuda a compreender o mundo de forma mais sensível, sobretudo se é utilizada como recurso para isso, além de completar, assim, o arco de conhecimento humano. (Carvalho, Moreira, & Isaias, 2017, p.5).

A MÚSICA COMO UMA LINGUAGEM

A presença da música no cotidiano das pessoas assume formas e funções variadas. A primeira característica relevante é que a música é algo feito por seres humanos e, por esta razão, há várias e inúmeras maneiras de senti-la, ouvi-la e percebê-la. Dentre estas formas, há pelo menos três delas que poderiam ser chamadas dominantes que é ouvir com o corpo, ouvir emotivamente e ouvir intelectualmente. (Moraes, 1991).

Na concepção de Vygotsky (1998), uma criança quando brinca realiza esta atividade significado. É possível observar a relação da criança com o objeto que brinca a tudo que tem importância para si, demonstrado através da expressão corporal, musical, plástica, gráfica e dramática e é neste momento que o educador precisa mediar a relação que existe entre o lúdico e o aprender. O espaço destinado à música na Educação Infantil não pode se limitar a uma simples reprodução. É preciso criar situações para que a criança possa apreciar experimentar e criar.

A musicalização favorece sobretudo a oralidade, uma vez que a música é primordialmente oralidade. Quando convivemos com as crianças notamos que no início das atividades elas só observam as canções e aos poucos acompanham o ritmo e cantam os finais das frases, isto na pré- escola. Elas fazem registros musicais na sua memória, a princípio apenas vocaliza, cantam e aos poucos vão aumentando seu repertório de palavras, desenvolvendo sua capacidade de expressão, ao imitarem gestos e ações. A linguagem faz com que pensamentos e emoções de uma pessoa possam habitar a outra.

A linguagem musical guarda em si, e, portanto, permite comunicar aos outros, o conhecimento, os valores, os sentimentos e o modo de pensar dos homens de diferentes épocas distintas. Por essa razão, ela faz mediação entre o individual e o social, em um processo em que ambos se modificam.

A música ajuda a desenvolver a capacidade de concentração imediata, de persistência e de dar resposta à constante variedade de estímulos, e assim, facilita a aprendizagem ao manter em atividade os neurônios cerebrais.

Segundo Cascudo (1988, p. 176):

“a criança precisa ter conhecimento da importância que a leitura, a escrita e a linguagem têm nas suas interações sociais, e esta necessidade ela pode perceber através da ludicidade”. A criança, ao ouvir a música, se diverte com a história nele contada, observa a melodia e assimila as palavras contidas, memorizando-as, ou seja, inicia-se o aprendizado. (Cascudo, 1988, p. 176).

A RELAÇÃO DA LEITURA E DA MÚSICA NO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

Um estudo recente conduzido por Anvari e colegas (2002) sugeriu que a percepção musical tem uma relação estreita com o desenvolvimento da leitura e com a consciência fonológica (isto é, a habilidade que o ouvinte tem de segmentar a fala em unidades menores e ainda assim reconhecê-las independentemente de variações em altura, tempo, timbre e contexto).

As bibliografias citadas sugerem que o aprendizado musical pode ser útil para o desenvolvimento da leitura.

As bibliografias apresentadas sugerem que as crianças musicalizadas podem aprender a ler mais depressa, mas novos estudos ainda são necessários para determinarmos se há, de fato, uma transferência cognitiva generalizada, de uma área de conhecimento para a outra.

A linguagem musical estimula a memória verbal e escrita, visto que uma canção pode ser o relatório de uma leitura, e as notas ensejam o mesmo significado das palavras. Amplia seu repertório de palavras e a sua visão de mundo, não com repetições monótonas, mas com conhecimento que fazem parte de sua vida e por meio da apropriação de bens culturais produzidos socialmente. Leontiev (1978) deixa bem claro que memorizamos melhor o que tem significado importante para a nossa vida, e também aquilo que está associado aos nossos interesses e necessidades.

Este mesmo autor sugere que a atenção e a percepção são funções fundamentais, que se encontram na base do desenvolvimento das demais capacidades de modo que o raciocínio, a memória e a imaginação, não se estabelecem e não operam sem essa participação efetiva. Há também outro fator de grande importância na educação infantil, a escuta. Escutar é perceber e entender os sons por meio do sentido da audição, ou seja, detalhar e tomar consciência do ato sonoro.

Compreendemos que as crianças ao se apropriar da linguagem, ficam aptas a organizar sua percepção e memória, e é capaz de tirar conclusões a partir das suas próprias observações e fazer deduções e, assim, conquistar todas as potencialidades do pensamento. Ao nomear algo, ela estará analisando e passando a usar palavras para designar e resolver problemas relacionados ao seu mundo, por intermédio de experiências de todo o gênero humano.

Com base na concepção de que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita bem como da musical é resultado do processo de educação, e, por acreditar que a música é um

dos meios mais adequados para essa mediação de ensino. Segundo Leontiev (1978) é neste período de novos aprendizados que se organizam e reforçam as conexões entre as células do cérebro humano. Novas conexões e sinapses são formadas à medida que novos conhecimentos são adquiridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procedendo a uma análise histórica da música, será possível constatar que a mesma está presente em todas as dimensões da existência humana, e principalmente na vida das crianças. Apresenta a prática de inserir ao processo de ensino-aprendizagem o uso de dinâmicas como a musicalidade, por compreender que por meio dessa dinâmica lúdica a criança pode atingir avanços na escrita e na leitura, bem como, compreender para que se leia e se escreva.

Para tanto, é necessário disseminar tais métodos aos docentes e ainda proporcionar aos educadores a consciência de se expandirem profissionalmente a novos métodos e dinâmicas.

Contudo, há de ter comprometimento de que pela inclusão de métodos alternativos, no caso o uso da música, no processo de ensino, a criança pode assimilar com melhor aproveitamento o ato de ler, escrever, e ainda estará socializando-se, e divertindo-se.

Através das brincadeiras realizadas com a música, a criança passa a entender seu cotidiano, aprendendo a pensar sobre ele. Por meio das brincadeiras que realiza e da interação significativa com os indivíduos que fazem parte do seu mundo a criança desenvolve, entre outros, o pensamento e a linguagem. Historicamente, percebe-se que a infância veio mudando ao longo dos anos em cada época, em cada sociedade, com o tempo as brincadeiras se perpetuam e se renovam a cada geração.

REFERÊNCIAS

- Bastian, H. (2009). **Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança**. Paulinas, SP
- Carvalho, G. B., Moreira, A. A., & Isaias, T.P. (2017) **Impare educação e a metodologia sensibile: a formação humanista por meio da educação musical**. II Congresso

Cascudo, C. (1988). **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Belo Horizonte, MG. Editora Itatiaia.

Cheroglu, S. (2014). **Educação e desenvolvimento de zero a três anos de idade: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino (dissertação de mestrado)**. Faculdade de ciências e letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho, Araraquara, SP, Brasil.

Gil, A. C. (1999). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Godoi, L. R. (2011). **A importância da música na educação infantil(Trabalho de conclusão de curso)**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Recuperado de <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/LUIS%20RODRIGO%20GODOI.pdf>

Góes, R. S. (2009). **A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e o aprimoramento do código linguístico**. Revista do Centro de Educação a Distância-CEAD/UDESC. 2 (1), 27-43

Gomes, B. F., Santos, E. R. & Moraes, H. A. (2013). **Musicalização no ensino-aprendizagem (Trabalho de conclusão de curso)**. Faculdade capixaba da serra-Serravix, Serra, ES, Brasil. Recuperado de http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/bianca_04.pdf.

Gomes, L. C. C. (2013). **A importância da musicalização no desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças da educação infantil (Monografia de Especialização)**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR, Brasil.

Recuperado de http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4460/1/MD_EDUMTE_2020pdf

Ilari, B. (2003). **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da Abem, 9, 7-16. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/495b/19b4c8892f11bfeec193c8ffa46f22a5fcdf.pdf>

Lazaretti, M. L. (2016). **Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil**. In Martins, L. M. Abrantes, A. A., & Facci, M. G (Org.), Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice (pp.13-34). Campinas, SP: Autores Associados.

Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei De Diretrizes e Bases da Educação**, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm

Martinez, A. P. A., Pederiva, P. (2013). **Concepções e implicações para o ensino da música na educação infantil**. Revista música Hodie, 12(2), 210-219. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/23514/13801>

Moraes, J. J. (1991). **O que é música**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense.

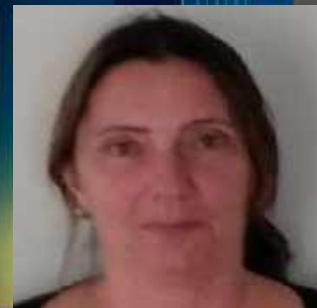
Vygotsky, L.S. (1996a). **Crisis del primer ano de vida**. In Obras escogidas. Tomo V (pp.319-341). Madrid: Visor.

Vygotsky, L.S. (1996b). **El problema de la edad**. In Obras escogidas. Tomo V (pp. 249-274). Madrid: Visor.

Vygotsky, L.S. (1996c). **La infancia temprana**. In Obras escogidas. Tomo V (pp. 341-368). Madrid: Visor.

Vygotsky, L.S. (1998). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone.

AS PRINCIPAIS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



CLAUDIA MARIA APPUGLIESE GIROTTO

Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista - UNIP (1990); Professora de Educação Infantil no CEU CEI Parque Bristol da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O artigo tem como objetivo apoiar professores e gestores no planejamento e execução de práticas pedagógicas alinhadas aos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e a BNCC. O documento traz a criança como protagonista do processo em toda experiência. E os Parâmetros reafirmam isso. Os parâmetros também trazem a importância de uma mudança de cultura da primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brinquedos; Brincadeiras; Relações Sociais.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação infantil é uma série de competências reunidas que os alunos da creche e da pré-escola devem ter ao finalizar essas respectivas etapas. Esse documento torna uniforme o ensino público e privado e busca uma maior qualidade no compartilhamento do conhecimento.

A BNCC foi votada em dezembro de 2017 e as escolas têm até esse ano de 2020 para acatarem as medidas. Desde 2015 estão sendo pensadas as bases para a educação, ou seja, formas de demarcar a evolução do conhecimento dos alunos por meio de etapas a serem transpostas de maneira uniforme em todo o país.

Sendo assim, é importante analisarmos o que muda o que permanece e o que deve ser ensinado aos alunos na educação infantil. Procuramos demonstrar os pontos relevantes a serem considerados na fase de 0 a 5 anos.

A escolha das áreas foi guiada pela qualidade dos processos e das interações no cotidiano com as crianças que é um diferencial do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento. Quanto mais tivermos orientações que promovam a qualidade dessas interações, maiores as chances de resultados dos pontos de vista da aprendizagem e do

desenvolvimento. O mesmo pode ser dito em relação aos materiais, à oferta de insumos das escolas. A presença de livros, brinquedos, o uso de elementos da natureza como promotores de aprendizagem, tudo organizado de forma intencional, como parte do contexto de aprendizagem.

Nós professores sempre iremos atuar enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem das crianças. Independente da documentação. E com olhar singular para cada criança. O documento (BNCC) traz isso a partir da relação com a família. Nós temos muitas culturas de infância, várias infâncias, várias famílias. Nós professores, enquanto mediadores do processo, devemos ter este olhar, esta escuta sensível para conhecermos a criança. A partir do momento em que a conhecermos, identificarmos sua cultura familiar podemos atuar como um facilitador, um mediador do desenvolvimento das habilidades dela.

ALFABETIZAÇÃO ATÉ O SEGUNDO ANO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho oficial que define o que deve ser aprendido nas intuições de Ensino Básico de todo o Brasil. Parte fundamental e abertura dos aprendizados escolares, a alfabetização é destacada no documento no início do Ensino Fundamental.

Segundo o ministro da Educação, Mendonça Filho, a medida busca deixar a educação mais igualitária e que todos os alunos possam estar no mesmo nível básico de ensino. Anteriormente, a alfabetização era prevista até o terceiro ano e agora a previsão para se ter alunos alfabetizados é mais restrita.

A medida tem dividido pais, professores e alunos que defendem que o processo de aprendizado varia de criança para criança e deve ser respeitado como um direito à infância e aos processos naturais de apreensão do mundo.

Ainda que a BNCC atribua a etapa de alfabetização aos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns preceitos e antecedentes do período alfabetizador estão presentes na fase da Educação Infantil.

Embora não apareça com o nome de “alfabetização”, muito da ideia de alfabetização e letramento está presente na Educação Infantil da BNCC. O campo de experiência nomeado Escuta, fala, pensamento e imaginação constituem um arranjo curricular de experiências e saberes da criança voltada para a comunicação.

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. [...] Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação (BNCC, 2017, p.30).

Nesse período de aprendizagem, a BNCC destaca como fundamental o explorar do falar e do ouvir por meio de situações e exercícios interativos e lúdicos.

Sobre a cultura da escrita na Educação Infantil, o documento traz alguns pontos:

- A criança, naturalmente, manifesta curiosidade linguística acerca de textos escritos. Sozinha, ela constitui sua própria concepção de língua escrita e já é capaz de reconhecer a multiplicidade dos usos da escrita.
- A partir dos conhecimentos e desejos manifestados pelas crianças, a imersão na cultura da escrita deve ser iniciada.
- O contato precoce com a Literatura colabora para o desenvolvimento do gosto pela leitura e estímulo à criatividade.
- A familiaridade com textos escritos faz com que as crianças desenvolvam hipóteses sobre o escrever. Na maioria das vezes, os pequenos conseguem identificar a escrita como um sistema de representação da língua.

Por integrar uma das composições da alfabetização, a cultura da escrita e o seu despertar dos conhecimentos sobre o uso social da escrita pode ser o primeiro sinal de alfabetização na BNCC. Essa ideia muito dialoga com a perspectiva da pedagoga argentina Emília Ferreiro, desenvolvida em sua obra *Alfabetização em Processo*.

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. (Ferreiro, 1996, p.24).

BNCC - OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC apresenta seis direitos referentes à aprendizagem na educação infantil, são eles:

1 – Direito de conviver: A criança tem que conviver com outras pessoas, adultos e crianças de maneira a perceber que é importante no meio em que está ao mesmo tempo em que reconhece cultura, o ambiente, as possibilidades e limites, bem como possa ser importante nos espaços de convivência em que ela vive.

2 – Direito de brincar: Brincar é a principal linguagem da criança, é natural da criança brincar e por isso um direito. Enquanto direito em nível educativo, é preciso ajudar a criança tanto aprender a brincar quanto a utilizar a brincadeira para atingir objetivos pedagógicos.

3 – Direito de Explorar: A criança precisa ter condições de fazer descobertas sobre diversos elementos do mundo. A criança precisa explorar tudo o que for possível, em âmbito familiar, escolar, materiais, texturas, ambientes. Nas instituições educativas a criança

precisa explorar, especialmente fora da sala de aula. Nós professores precisamos promover meios de atingirmos objetivos de ensino ao mesmo tempo em que as crianças exploram o mundo e todos os elementos que ele apresenta!

4 – Direito de expressar: A criança precisa ter espaços em que seus desejos, necessidades, pensamentos e capacidades possam ser expressos. Para isso a criança não pode ser limitada em suas possibilidades de experimentar e mostrar seus conhecimentos, aprendizagens, sentimentos, capacidades psicomotoras. Existem maneiras ilimitadas para a criança se expressar, vale a criatividade e domínio pedagógico de nós professores, para permitirmos a expressão da criança ao mesmo tempo lhes ensinarmos a respeitarem a expressão de outras crianças e adultos.

5 – Direito de participar: A criança, mesmo quando pequena, deve ter o direito de participar na vida escolar da instituição. Participar das escolas.

6 – Direito de conhecer-se: O direito de conhecer-se é permitir a criança se reconhecer no mundo, é o direito de colocar em prática a máxima Socrática de “conhece-te a ti mesmo”. Ou seja, este direito é uma promoção do reconhecimento da subjetividade da criança, em que ela pode se ver em suas capacidades, dificuldades e potencialidades, ao mesmo tempo em que é valorizada e aprende que pode crescer e se desenvolver sabendo que são, suas origens e cada vez mais sobre o mundo em que vive. A criança precisa saber quem ela é em relação aos ambientes em que ela vive.

PREFERÊNCIA DADA ÀS CIÊNCIAS EXATAS

A BNCC na educação infantil prevê um fortalecimento das ciências duras em relação às humanas. Os alunos serão incentivados a estudar tabelas, gráficos e a criar bancos de dados, deixando de lado as disciplinas que promovem a análise e a visão crítica do mundo em que vivem.

Nesse contexto, o estudo de história, por exemplo, passará a ser em ordem cronológica dos fatos, em vez de ser trabalhado enquanto processos sociais interconectados. Além disso, o ensino religioso tornou-se optativo e não obrigatório, e cada escola poderá escolher inseri-lo ou não em seus currículos.

QUESTÕES DE GÊNERO

Discussões acerca de “identidade de gênero” e “orientação sexual” foram excluídas do currículo. Ainda que o MEC se mostre aberto a discussões acerca das pluralidades identitárias e aos discursos acerca da alteridade, pautas sobre gênero foram excluídas do

currículo. Trata-se de uma das mudanças mais controversas da BNCC de acordo com grande parte das equipes escolares.

Ao longo da elaboração e da promulgação da BNCC, Sevilla e Seffner (2017) nos apontam que polêmicas e disputas, sobremaneira as erigidas por setores conservadores da sociedade, resultaram em um documento em que as ciências humanas são pouco valorizadas e questões relativas à diversidade sexual e de gênero foram escamoteadas. Segundo os autores:

Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são “doutrinadores” e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos. Tais concepções tomam os jovens como meras tábulas rasas, sem opinião e reflexão. Baseados nisso, defendem a proibição de professores e da escola de trabalhar estas temáticas, previstas nos parâmetros curriculares nacionais, que, como vimos, são caras não só aos movimentos sociais, como também aos próprios princípios democráticos, ferindo a autonomia pedagógica e atingindo a promoção da cidadania e a construção de uma escola plural, onde todos e todas devem ser respeitados, Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: independentemente de sua origem, cor, etnia/raça, gênero, classe, identidade, orientação sexual, pertencimento religioso, etc. (BNCC, 2017, p. 4-5).

COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

O MEC propôs dez competências e serem desenvolvidas pelos alunos da educação infantil. Entre elas estão: a valorização e utilização correta dos conhecimentos construídos em sala de aula no entendimento da realidade compartilhada; o livre exercício da curiosidade intelectual na abordagem científica; o desenvolvimento de um senso estético que permita o reconhecimento, a valorização e a fruição de manifestações culturais diversas.

As abordagens também preveem a utilização de conhecimentos de linguagem, sejam eles orais escritos ou em Libras, corporais, artísticos, tecnológicos, entre outros, no direito de expressão pessoal; além de promover a utilização das tecnologias e meios de comunicação de forma crítica, reflexiva e ética.

É importante lembrar que a BNCC na educação infantil deve ser instituída nas escolas públicas e privadas até esse ano, 2020.

As competências gerais se resumem em:

Conhecimento: Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade;

Pensamento científico, crítico e criativo: investigar causas, elaborar e resolver problemas e criar soluções;

Repertório Cultural Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artísticas culturais;

Comunicação: Expressar e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos, e produzir sentimentos que levem ao entendimento mútuo;

Cultura digital: Comunicar-se, acessar e produzir informação e conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria;

Trabalho e Projeto de Vida: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas a cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade;

Argumentação: Formular, negociar e defender ideias, pontos de vistas e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética;

Autoconhecimento e autocuidado: Cuidar da sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas;

Empatia e Cooperação: Fazer se respeitar e promover respeito ao outro, e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceito de qualquer natureza;

Responsabilidade e Cidadania: Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado do alfabeto e de sua utilidade como código de comunicação, assim como a apropriação do sistema de escrita e de mecanismos de leitura, é parte fundamental para integração na sociedade. A Base Nacional Comum Curricular define a alfabetização como ação pedagógica principal no começo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, uma vez que o documento prevê que, ao final do 2º ano, as crianças já devem possuir habilidades relacionadas à leitura e escrita.

Sobre a importância da alfabetização, a Base diz que “aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.”.

A Base reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial e avança na ideia de que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem. O documento nos orienta olharmos para as formas particulares que bebês e crianças se apropriam do conhecimento e de novas experiências.

As atividades das creches e instituições de ensino devem ganhar uma nova dinâmica: a brincadeira recreacional na caixinha de areia pode ser organizada e transformada em um momento exploratório, e a pausa da alimentação, em uma hora para reforçar a relação de afeto e confiança entre educadores e crianças.

A BNCC torna responsabilidade das escolas garantir que seus alunos receberão, em sala de aula, as competências gerais estabelecidas pelo documento. Dessa forma, o cenário educacional nacional se torna mais justo e igualitário para as crianças das redes públicas e privadas de ensino de todo Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

BRASIL, 1998. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos da discussão**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ESCUDERO, Ana Carolina; TESSER, Ana Priscila Ferreira; FREITAS, Antônia Gonçalves e Maristella. **Psicologia da Aprendizagem: Método de Ensino Emília Ferreiro** [online]. Psicologado, (2012) [viewed date: 30 Aug 2020]. Available from <https://psicologado.com.br/atuuacao/psicologia-escolar/psicologia-da-aprendizagem-metodo-de-ensino-emilia-ferreiro>.

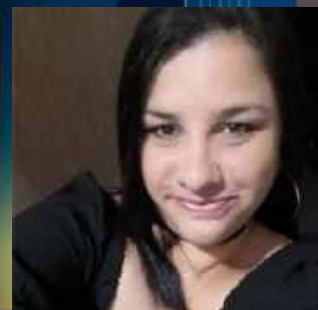
FREITAS, Luiz Carlos de. **Dia D da BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante**. 2018.

Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-razoes-paranao-ser-coadjuvante//>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

SEVILLA, G.; SEFFNER, F. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11 & WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13, 2017**, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2017.

Disponível em: http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_texto_completofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2020.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL



CRISTIANE FEITOSA PERES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNIRARAS (2010); Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (2016); Pós-graduada em Educação Especial - Deficiência Intelectual (2017); Pós-graduada em Educação Inclusiva (2017) todas pela Faculdade Campos Elíseos; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Professora Antonieta de Barros da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo discorre sobre as perspectivas da educação inclusiva no Brasil. Alunos com uma deficiência intelectual historicamente enfrentaram exclusão em escolas especiais, nas regulares, bem como em suas comunidades. Porém, com a criação de legislação específica, os alunos com deficiência intelectual passaram a ter o direito de acesso à educação de maneira igualitária e em um ambiente menos restritivo. Este artigo também explora o contexto histórico e atual de inclusão para alunos com deficiência intelectual. Refletimos sobre o futuro da educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual e como a falta de conhecimento a respeito dos alunos portadores de necessidades especiais tem prejudicado o processo de inclusão no ensino regular. Além disso, apresentamos a possibilidade do uso de jogos e brincadeiras como estratégias que favorecem o processo inclusivo, permitindo que alunos com deficiência intelectual possam participar do conteúdo de sala de aula juntamente com seus colegas em classes regulares.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

Geralmente, uma deficiência intelectual é definida por um escore de QI inferior a 70. Um QI de 100 é considerado médio na maioria da população. Uma deficiência intelectual geralmente é observada durante a infância, tendo natureza congênita. Porém, pode acontecer mais tarde na vida, em decorrência de um acidente de carro, por exemplo, em que o indivíduo sofra uma lesão que afete seu QI e seu funcionamento cognitivo. Nesse caso, será categorizado como tendo uma lesão cerebral adquirida e não uma deficiência intelectual.

As pessoas com deficiência intelectual têm dificuldades em: compreender informações complexas; usar o pensamento lógico para planejar ideias e resolver problemas; seguir instruções e instruções, particularmente aquelas que envolvem etapas múltiplas ou informações complexas; realizar julgamento e pensamento abstrato.

Uma vez que há uma ampla gama de pontuações de QI que podem levar a que um aluno seja categorizado como tendo uma deficiência intelectual, também há inúmeros materiais de aprendizagem e atividades de ensino e aprendizagem que podem ajudar a atender às necessidades especiais ou convencionais desses alunos na sala de aula. Muitas vezes, os estudantes com deficiência intelectual conseguem um melhor aproveitamento quando recebem intervenções pedagógicas planejadas individualmente e direcionadas a objetivos específicos e necessidades de aprendizagem.

No dia a dia em sala de aula, o professor necessita experimentar diferentes abordagens para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, além de procurar manter uma comunicação simples e objetiva, com atividades bem planejadas e de acordo com as necessidades dos alunos.

A utilização de recursos tecnológicos costuma ser bastante motivadora para alguns alunos com deficiência intelectual, por isso a escolha dos instrumentos adequados torna-se muito importante.

A inclusão no ensino regular encontra-se prevista na Constituição Federal de 1988 que estabelece princípios que inspiram toda a legislação brasileira, baseando-se na proteção dos direitos humanos, dentre os quais se encontra o direito de acesso à educação para todas as pessoas.

Entretanto, a inclusão ainda representa vários desafios na educação regular, especialmente em relação aos alunos com deficiência intelectual severa. De modo geral, a inclusão contribui para o fortalecimento da comunidade escolar, ao proporcionar o convívio de pessoas com ou sem algum tipo de deficiência em um mesmo espaço. E, desse modo, preparando todos os alunos para a vida em sociedade, que requer o convívio com as diferenças de todos os tipos.

Aliás, a inclusão favorece o desenvolvimento da cidadania e da solidariedade, pois exige mudanças não apenas por parte da escola, mas também no convívio diário, em que os colegas de classe também podem auxiliar e facilitar a inclusão do aluno com deficiência intelectual e necessidades especiais.

Desta maneira, a inclusão não se trata de apenas permitir a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, mas também requer adequações no cotidiano e também o apoio da comunidade escolar para atender as necessidades individuais do mesmo. Desse

modo, modelos eficazes de educação inclusiva não só beneficia estudantes com deficiência, mas também criam um ambiente em que cada um dos alunos, inclusive aqueles que não têm deficiência, tem a oportunidade de prosperar, aprendendo a conviver com as diferenças.

Neste sentido, a escola é um espaço democrático, diferente do contexto familiar, pois o aluno se depara com uma amostra do que se encontra na sociedade, aprendendo a conviver com todas as pessoas.

O processo de ensino e aprendizagem exige diferentes formas e estratégias para atender à diversidade dos alunos, pois cada um tem suas próprias características e ritmos. A adoção de instrumentos e estratégias para estimular os alunos com necessidades especiais também requer uma instrução diferenciada, que aumenta o envolvimento de todos os alunos.

Um dos princípios mais importantes da educação inclusiva é que não há dois aprendentes iguais, por isso devem ser disponibilizadas diversas oportunidades para que os alunos aprendam e sejam avaliados de diferentes maneiras. Para tanto, o professor precisa considerar uma ampla gama de modalidades de aprendizagem na elaboração de instruções, para que todos entendam o que precisam fazer, proporcionando o suporte adequado aos seus alunos.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

A deficiência não se refere a uma doença, mas a uma característica, muito embora em algumas situações possa ser uma consequência de alguma enfermidade.

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), Deficiência Intelectual ou o antigo termo Deficiência Mental (DM) se refere à:

[...] redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento, e associado a limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho. (PONTOCOM, 2017, p.1).

A principal característica da deficiência intelectual é a presença de um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, sendo esta classificação considerada no sistema de prestação de serviços para pessoas com esse tipo de deficiência.

A utilização de um único código de diagnóstico de deficiência mental se distingue da conceituação anteriormente empregada, baseado no QI, que classificava os graus leves, médio, severo e profundo. Assim, a pessoa era diagnosticada como sendo ou não deficiente mental, a partir de três aspectos de comprometimento, que são: “idade de instalação, habilidades intelectuais significativamente inferiores à média, limitações em duas ou mais das dez áreas de habilidades adaptativas estabelecidas” (PONTOCOM 2017).

Segundo o artigo 1º da Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU, bem como na legislação brasileira (Decreto n. 3.298 de 20.12.1999), a deficiência intelectual se refere às pessoas que: (...) têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Em tempos passados, a nomenclatura referente às necessidades especiais estava vinculada a doenças que restringiam ou mesmo impediam a participação de quem tivesse tal diagnóstico na sociedade.

No decorrer dos tempos o termo necessidades educativas especiais passou por inúmeras nomenclaturas, sendo vistos como doença, taxando estes discentes como sendo incapazes de interagir em meio às pessoas consideradas normais, como se fosse um diagnóstico condenatório e interdito a acompanhar sua vida social. (NASCIMENTO; INOUE, 2015, p.4).

Entretanto, isso se modificou, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 que se pautam em princípios de defesa dos direitos de todos os cidadãos, tais como: igualdade, inclusão social, autonomia, acessibilidade, habilitação e reabilitação.

Princípios semelhantes também são reconhecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos de Pessoa com Deficiência, como segue:

Pessoas com deficiência são, antes de tudo, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (FERREIRA, 2010, p.1).

Quanto à abrangência do conceito de deficiência, observa Mazzotta (2005):

Aqui pode estar presente uma visão dinâmica ou não linear da relação entre o portador de deficiência e a educação escolar (comum ou especial). Pode, por outro lado, representar uma visão estática, com a perseverança do legislador em estabelecer relação direta entre atendimento educacional especializado (educação especial) e portador de deficiência. Na medida em que se entender que as várias alternativas são extensivas ao atendimento educacional dos portadores de deficiência, estará sendo aplicado o primeiro tipo de visão (...) visão por unidade (do educando e/ou do atendimento educacional) ou dinâmica, por conter as noções de tempo, mudança e flutuação. No caso da vinculação do portador de deficiência à educação especializada, terá prevalecido o segundo tipo de visão isto é, por dicotomia (do educando e/ou a educação) ou estática. Nesta última

circunstância, a relação definida será: educando portador de deficiência, necessariamente educação especial e educando normal, necessariamente educação comum ou regular. (MAZZOTTA, 2005, p.78).

O Decreto 3298/89, que regulamentou a Lei 7853/89, em seu art. 3º, estabelece que deficiência seja “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Ainda no mesmo Decreto, no artigo 4º, encontram-se dispostos os tipos de deficiência, que são: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla.

A deficiência mental, objeto deste trabalho, se refere ao funcionamento intelectual inferior à média da população, surgindo antes dos dezoito anos de idade e com limitações relacionadas à comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Deste modo, havendo comprometimento da funcionalidade, podendo estar associada à outra ou múltiplas deficiências.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva surgiu como um processo em construção idealizado por agentes comprometidos e que busquem sua consolidação, muito embora ainda sejam encontrados diversos obstáculos, que precisam ser eliminados, como a falta de informação e, principalmente, o preconceito.

No entanto, a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, pois favorece o acesso e integração à sociedade, exercendo seus direitos de maneira igualitária.

Conforme Nascimento e Inoue:

A inserção desses alunos com deficiência na rede regular de ensino sempre teve imensa dificuldade de avançar, devido à resistência por parte dos componentes da instituição escolar, alegando altos custos para se criar as condições adequadas. Para alguns educadores crianças consideradas deficientes intelectuais demandam professores com uma formação mais ampla, com atuação profissional diferente que demandaria também experiência. Sem demandar outros profissionais de apoio. (NASCIMENTO; INOUE, 2015, p. 4)

A participação no sistema educacional abrange todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas e psicológicas, raça, cor, credo ou necessidades especiais, devendo haver igualdade de acesso e oportunidades. A pessoa com deficiência seja física ou intelectual, não pode ser considerada incapacitada para exercer seus direitos. Conforme a Constituição Federal de 1988, todas as pessoas têm direito de acesso à educação pública e gratuita, na rede regular de ensino e, quando

necessário, no atendimento educacional especializado, como observam Nascimento e Inoue:

A ajuda pedagógica e os serviços educacionais, mesmo os especializados, quando necessários, não devem restringir ou prejudicar os trabalhos que estas crianças realizam nas chamadas classes comuns. Seu atendimento se dá conforme as necessidades pré-existentes dentre as quais têm prioridade às pessoas com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla, seguido dos alunos com condutas típicas e logo após os alunos com altas habilidades. (NASCIMENTO; INOUE, 2015, p. 4).

A educação permite a inclusão social, preparando o indivíduo para vivê-la na sociedade, pois favorece o desenvolvimento de habilidades, competências e, principalmente, atua na formação para o exercício da cidadania.

Mesmo nos casos em que o aluno tenha alguma deficiência intelectual e não consiga o mesmo aproveitamento dos demais alunos, o simples convívio no espaço escolar permite o convívio com pessoas diferentes daquelas do ambiente familiar. Assim, o aluno tem a oportunidade de se relacionar com outras pessoas, preparando-o para a vida social. Em contrapartida, também os alunos sem deficiências ou necessidades especiais também podem aprender a lidar e até mesmo auxiliar os colegas com alguma necessidade, o que também é um aprendizado que levarão para a vida.

O conceito de inclusão não se aplica apenas às pessoas deficientes nos aspectos físicos ou intelectuais, mas também às minorias ou grupos étnicos discriminados, como afrodescendentes e classes economicamente menos favorecidas, ou seja, se refere a assegurar o acesso à educação a todas as pessoas, nas escolas e universidades, em todos os níveis de ensino (GIMENEZ, 2006).

De acordo com Mello et al. (2012, p. 2):

Inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, cidadãos que dela foram excluídos, no sentido de terem sido privados do acesso aos seus direitos fundamentais. O resgate do sentido da vida é aspecto crucial a ser alcançado com a inclusão social. (Mello et al. 2012, p. 2).

Desse modo, inclusão tem como finalidade a redução das desigualdades sociais e da discriminação, buscando assegurar oportunidades de desenvolvimento e de qualidade de vida para aqueles que vivem à margem da sociedade, por motivos diversos.

FINALIDADES DA INCLUSÃO

A inclusão tem como principal objetivo eliminar as injustiças sociais, tendo em vista o atendimento ao princípio da dignidade da pessoa humana, previsto na Constituição Federal de 1988, que exige igualdade de direitos a todos os cidadãos.

No âmbito escolar, a inclusão visa atender aos estudantes com necessidades especiais, ao disponibilizar escolas adequadas e próximas às suas moradias, bem como favorecer a participação destes alunos nas classes regulares, o que também exige o fornecimento do suporte necessário aos professores.

O processo de inclusão requer que os alunos com necessidades especiais possam estar nas classes regulares, com exceção para casos previamente analisados, em que seja necessário o atendimento especializado e recursos especiais.

Deste modo, mesmo nas classes regulares, os professores precisam estar devidamente capacitados para atender às necessidades dos alunos com necessidades especiais, contando com o auxílio de profissionais especializados, auxiliares e o suporte necessário para que a inclusão efetivamente ocorra. (SIQUEIRA; NANTES, 2015).

Para tanto, deve-se considerar as peculiaridades do aluno com deficiência e necessidades especiais, respeitando o ritmo dos alunos. (SIQUEIRA; NANTES, 2015).

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

A escola atual vem rompendo com o modelo tradicional de escola, que foi criado para outra época – século XVIII –, em que prevalecia a ideia de uma classe homogênea e direcionada às pessoas da classe média e alta, com alunos sem qualquer tipo de necessidade especial.

O modelo tradicionalista que ainda persiste em nossas escolas é aquele em que há um professor que traz o conteúdo e os alunos que assistem à aula. Porém, este tipo de estratégia não mais atende aos objetivos da escola atual, que busca formar os alunos para o exercício da cidadania e participação efetiva na sociedade. (ESTEVE, 2004)

A escola de modelo tradicional é caracterizada pela homogeneidade, enquanto a escola atual consiste em um público heterogêneo, seja em cor, raça, sexo, religião, cultura, condição social etc. Hoje, vivenciamos mais uma revolução educacional, que enfatiza a universalização do acesso à educação. (ESTEVE, 2004)

O problema é que o modelo tradicionalista deixou raízes bastante profundas na sociedade, principalmente no tocante à exclusão dos grupos minoritários e “sem voz”, o que representa um dos obstáculos para que a inclusão realmente se efetive.

Vivenciamos a Quarta Revolução Educacional, relativa à inclusão social, que se confronta à necessidade de acesso e qualidade do conhecimento das sociedades contemporâneas. (ARAÚJO, 2011)

Hoje, buscam-se incluir a população em geral, especialmente as pessoas que, por muito tempo, foram totalmente excluídas, devido à cegueira, surdez, deficiências físicas e transtornos intelectuais.

Entretanto, a escola ainda é a mesma, mas precisa se adequar às condições distintas, mesmo ainda não estando preparada para isso. (ARAÚJO, 2011)

Para que as mudanças ocorram, torna-se necessário romper com antigos paradigmas pautados na exclusão, o que requer a participação ativa da escola, na formação de uma nova consciência, preparando para o exercício pleno da cidadania.

Para tanto, a escola deve favorecer oportunidades para ensinar e praticar o respeito, a solidariedade, a empatia, bem como a reflexão sobre afetividade e preconceitos.

A universalização da educação traz uma nova perspectiva para a escola, que também necessita aprender a lidar com os conflitos relativos à educação inclusiva. (ARAÚJO, 2011).

O art. 1º, inciso V, da Constituição Federal de 1988 estabelece o valor social do trabalho como um direito humano, dentre os direitos fundamentais estabelecidos, assegurando às pessoas com necessidades especiais os mesmos direitos dos demais cidadãos (MELLO et al., 2012).

A Constituição Brasileira de 1988 contempla em seu Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo 11, Da Seguridade Social, Seção IV, Da Assistência Social, o Artigo 203, que, independente de contribuição à seguridade social, a assistência social será prestada a quem dela necessitar. Dentre seus objetivos, inclui no Inciso IV “a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária”; Inciso V, “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei” (MAZZOTTA, 2005, p.76).

No Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, o Artigo 205 expressa que “a educação é 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”; Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...);

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (MAZZOTTA, 2005, p.77).

No artigo 213 encontra-se que:

"Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais filantrópicas definidas em lei..." (MAZZOTTA, 2005, p. 77).

No Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VII, Da Família, da criança, do Adolescente e do Idoso, Artigo 227, a educação figura como um dos direitos da criança e do adolescente, que deve ser assegurado pela família, sociedade e Estado com absoluta prioridade. No Parágrafo 1º deste artigo está definido que o Estado, admitida à participação de entidades não governamentais, promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, segundo determinados princípios.

Dentre eles, o de que serão criados programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (MAZZOTTA, 2005, p.77-78).

O Parágrafo 2º estabelece que:

"a lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiências" (MAZZOTTA, 2005, p.78).

Além do ensino fundamental, em caráter obrigatório e gratuito para todos, é colocado como dever do Estado o oferecimento de programas suplementares necessários ao atendimento do educando nesse nível da escolarização, e que também é assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. (MAZZOTTA, 2005).

Porém, ainda há discriminação e preconceito na sociedade, o que se reflete na escola e é observado até mesmo nas famílias de pessoas com necessidades especiais, quanto à falta de consciência de que estas são sujeitos de direitos, como qualquer outro cidadão (MELLO et al., 2012).

Mais uma vez, se ressalta a importância da atuação da escola, na formação de cidadãos mais conscientes. Mesmo com os percalços, a inclusão precisa ser implementada em todos os meios sociais, para que a igualdade e justiça se tornem realidade.

Se a escola assumir o seu papel na formação de cidadãos, permitindo e favorecendo a permanência de alunos com deficiência intelectual e necessidades especiais sem separações aos demais alunos, a inclusão terá grandes chances de se consolidar. E, assim, modificando ideias equivocadas, com uma nova consciência sobre o que significa incluir e transformar a sociedade, em favor da justiça e igualdade social.

A inclusão, portanto, é um processo que necessita ser desenvolvido, tendo em vista as características e peculiaridades dos alunos, sejam nos aspectos físicos, sociais ou culturais.

A concretização das políticas de inclusão exige a participação da escola, como espaço democrático e educativo, que visa à formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Então, a inclusão se inicia na escola, e mais especificamente, “na sala de aula” (MILLER, 2003, p. 139).

Neste prisma, compete ao professor buscar diferentes estratégias que proporcionem oportunidades e diferentes experiências de aprendizagem. As interações entre os atores da comunidade escolar favorecem a inclusão, quando direcionadas para a formação de valores e atitudes éticas de forma abrangente.

No Brasil, a legislação vigente sobre a inclusão tem como finalidade a integração global, permitindo a participação de todos na escola regular. Este modelo considera uma mudança de estruturas, de atitudes da comunidade em geral, especialmente no trabalho dos professores. (MANTOAN, 1998).

A inclusão requer, ainda, a atuação multidisciplinar de diferentes áreas, dependendo das necessidades do aluno. Desse modo, torna-se fundamental a troca de experiências entre os profissionais para a elaboração de propostas mais eficazes de inclusão, considerando as peculiaridades de cada aluno. (GIMENEZ, 2006)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o processo de inclusão, as crianças com deficiência intelectual, devem ser atendidas na escola regular, não devendo ser encaminhadas para instituições especializadas, desde que tenham condições para isso. O grande problema é que esses alunos vêm sendo inseridos no meio escolar sem um preparo dos professores e da própria estrutura física para recebê-los e atendê-los de maneira adequada.

Assim, as discussões sobre as possibilidades da inclusão escolar das crianças com deficiência mental, especialmente daquelas em graus mais elevados, permeiam o ambiente escolar.

A legislação atual reconhece o direito de acesso de todas as crianças com deficiência às classes de ensino regular, mas isso ainda vem ocorrendo de maneira precária em muitas escolas públicas. Há falta de recursos de acessibilidade e, principalmente, falta de informação, suporte e preparo suficiente dos professores para atender a este público.

Apesar da maioria das escolas públicas contarem com programas de capacitação e desenvolvimento profissional, nem sempre isso é suficiente para que o professor consiga trabalhar de maneira satisfatória com os alunos com deficiência mental. Trata-se de um público bastante heterogêneo, com condições e peculiaridades distintas, sendo necessário, muitas vezes, o apoio de uma equipe multidisciplinar, contando com auxiliares e especialistas.

Portanto, há grandes desafios na inclusão do aluno com deficiência mental severa no ensino regular, pois exige uma atenção que, normalmente, o professor não consegue dispor, pelas dificuldades do cotidiano em sala de aula.

Entretanto, isso não significa que o aluno com deficiência mental não possa frequentar o ensino regular, pois, na maioria dos casos, ele pode aprender a conviver com os outros alunos e vice-versa.

No tocante ao aspecto metodológico, as estratégias adotadas pelo professor com alunos com deficiência mental necessitam envolver atividades lúdicas, pois têm grande potencial para favorecer o desenvolvimento global da criança, assim como sua autonomia, iniciativa, poder de decisão e suas funções psicológicas superiores.

Ao se pensar numa proposta educacional que vise ao desenvolvimento das potencialidades do deficiente mental através da atividade lúdica, é preciso considerar um conjunto de ações que possa viabilizar essa prática. Para que isso ocorra, é preciso que os professores que lidam com esses alunos sejam incentivados a buscar aperfeiçoamento, além de se programar outras ações e estratégias necessárias.

As intenções pedagógicas da escola em relação às crianças com deficiência mental também precisam ser questionadas e revistas, tendo em vista que, na maioria das instituições, os objetivos estabelecidos versam sobre a aquisição de habilidades e conteúdos que, de forma geral, são estabelecidos primordialmente através das propostas curriculares oficiais, ao invés de uma proposta mais individualizada.

É necessário um planejamento que considere as possibilidades de oferecer a essas crianças uma diversidade maior de atividades, e que estas estejam integradas aos temas e objetivos estabelecidos.

Também é preciso que haja um espaço físico adequado, ou seja, um ambiente favorável para a realização de atividades lúdicas. Deve haver um espaço físico amplo, com materiais selecionados e organizados de acordo com as características das crianças, para que seja possível a realização de diferentes jogos e brincadeiras.

Além do ambiente favorável, é necessário haver horários destinados para brincadeiras livres, como parte da rotina diária das atividades escolares, envolvendo crianças com necessidades especiais ou não. Aliás, muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem e a utilização de recursos diferenciados favorecerá a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de maneira global. Para isso, a prática educacional necessita ter as condições necessárias para proporcionar as ações que viabilizem a realização de brincadeiras e jogos.

Nesse sentido, a participação do professor como mediador nas brincadeiras das crianças deve ter como objetivo, também, desenvolver a capacidade geral da criança de tomar iniciativa e de cooperação.

Neste sentido, é indispensável uma interação efetiva, o adulto deve fazer parte do jogo, brincar com as crianças, não só numa perspectiva pedagógica, mas também numa perspectiva de troca, de companheiro da brincadeira. Por isso, torna-se fundamental incentivar a família a brincar com a criança, pois isso também permite uma maior interação entre os profissionais e as famílias das crianças, para que, juntos, busquem as formas para intervir e favorecer o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional**: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279>, 2010. Acesso em: 06 de agosto de 2020;

AUFAVRE, M. R. **Aprender a brincar – Aprender a Viver**. São Paulo: Manole, 1987;

BRASIL. **Deliberação CEE n. 68/2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007;

BRASIL. **Lei n. 10.403, de 6-7-1971**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1971/lei-10403-06.07.1971.html>. Acesso em: 06 de agosto de 2020;

BRASIL. **O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, setembro, 2004;

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/ SEESP, 1994;

CUNHA, N.H.S. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1988;

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**. Espanha: Salamanca, 1994;

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004;

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** Tese (doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1990;

FERREIRA, Antônio José (org.). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD).** Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), 2010;

GIMENEZ, Roberto. **inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física:** repensando sobre a prática. 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd98/inclusao.htm>. Acesso em: 06 de agosto de 2020;

MANTOAN, M. T. E. **A construção da inteligência nos deficientes mentais:** um desafio, uma proposta. Revista Brasileira de Educação Especial, 1991;

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar dos deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cad. CEDES.** Campinas, v. 19, n. 46, p. 1-14, set. 1998;

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. **Educação Escolar:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1982;

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005;

MELLO, Eliane Mello; RODRIGUES, Marcia Cristina Gomes; PERANZONI, Vaneza Cauduro. **A inclusão social e a proteção jurídica das pessoas com necessidades especiais.** XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul. XI Seminário Interinstitucional. I Encontro Estadual de Formação de Professores; II Curso de Práticas Socioculturais interdisciplinares. 8 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.unicruz.edu.br/mercosul/anais/.pdf>. Acesso em: 05 de agosto de 2020;

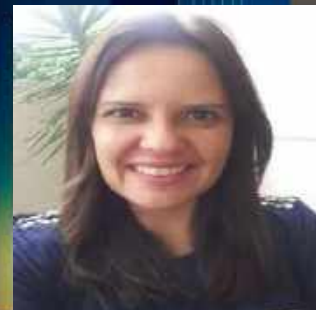
MENDES, E.G. **Deficiência Mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995;

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003;

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID-10:** descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993;

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: T.A. Queiroz e EDUSP, 1984;

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1994.



CRISTINA DA SILVA ROCHA

Graduação em licenciatura Plena em Arte pela Faculdade Universidade de Guarulhos (2007); Especialista em Psicopedagoga pela Faculdade Uninove (2020); Professora de Ensino Fundamental II e Médio em Arte na rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo propõe-se analisar a importância do teatro como didática e prática pedagógica na educação infantil e como através da arte e todas suas linguagens pode-se contribuir para o desenvolvimento social e cultural da criança no ambiente escolar. Desta forma, foi necessário se aprofundar no conteúdo da pesquisa para se ter maior conhecimento da importância do lúdico como ferramenta do processo de alfabetização e da importância do teatro na alfabetização. A linguagem teatral colabora na construção do conhecimento e da criatividade, contribuindo para o crescimento pedagógico e artístico, auxiliando no seu conhecimento cultural e social para a formação como indivíduo vivendo de forma tranquila em sociedade. A educação infantil é uma etapa que se amplia até a sua alfabetização, através do teatro a criança desenvolve a leitura da língua estética do mundo, se aproximando e conhecendo os signos sonoros, visuais, gestuais, motores, textuais que as linguagens artísticas se estendem no campo da cultura principalmente a teatral. O educador precisa pensar no currículo e realizar o processo de criação teatral, trazendo atividades lúdicas, invenções, situações de aprendizagem diversas intervenções, interações, diálogos e ações poéticas. Realizando uma atividade teatral divertida, lúdica proporcionando que as crianças interagem entre eles através de uma interação social e cultural ampliando o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Para a realização deste artigo foi realizado um estudo teórico organizado através de uma pesquisa exploratória com livros, teses e artigos. As reflexões apresentadas irá complementar as novas ações didáticas dos educadores e despertar o conhecimento para a construção pedagógica.

Palavras-chave: Teatro; Criatividade; Aprendizagem; Conhecimento; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A criança brilha no mundo, com aquele olhar de esperança e alegria, rindo, cantando, dançando, pulando, correndo e quanta energia ela carrega dentro de si.

Com todas essas qualidades ela descobre o teatro, onde pode fazer tudo isso e muito mais...assim é o teatro na educação infantil, espontaneidade, conhecimento, desenvolvimento, sociabilidade e muita alegria.

O teatro proporciona o desenvolvimento humano nos aspectos: emocional, coordenação, memorização, vocabulário, aumenta a auto-estima e diminui a timidez. Colaborando na construção da criança para o mundo.

O tema teatro me motivou como objeto de estudo, por ver tanta alegria e acompanhar o crescimento pedagógico da criança, é uma satisfação profissional inexplicável onde podemos acompanhar o resultado positivo em nosso trabalho.

A pesquisa será realizada apresentando a importância do teatro no desenvolvimento e habilidade da criança, proporcionando a capacidade de convívio com outras pessoas, a oralidade, expressão corporal e facial, criatividade e liderança.

A criança vive em um mundo de fantasias, imitando bichos e pessoas, recriando cenas do cotidiano, brincadeiras com bonecas, mímicas, representando histórias, contos e personagens que ouviram de seus pais e professores e sem perceber começa a interpretar em suas brincadeiras, criando improvisadamente uma pequena peça de teatro. Como professora de arte ao desenvolver a atividade teatral reconhece o encantamento da criança: o olhar de timidez; o sorriso de alegria; a expressão facial de felicidade e o corpo mexem para cá e pra lá; se joga no chão e com a espontaneidade que existe somente em uma criança, começa a acontecer o teatro com o mundo de faz de conta, seus personagens e suas fantasias infantil.

A escolha deste tema de pesquisa foi para me aprofundar na área que atualmente estou atuando que é a arte e poder descrever um pouco da minha experiência profissional. A metodologia será realizada através de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto abordado, desde livros acadêmicos, reportagens, artigos, teses, etc...

A proposta de trabalhar o teatro no Ensino Infantil busca compreender o verdadeiro sentido do brincar e a possibilidade pedagógica que possam contribuir para o ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A criança está em constante desenvolvimento, por isso as atividades lúdicas contribuem para a formação cultural e social, que levará até a sua idade adulta.

A educação infantil é o início de tudo, o conhecimento ao mundo e tudo que ele pode proporcionar de bom ao ser humano. Por tanto, apresentar a arte para a criança deve ser especial e pensando na linguagem artística teatral, precisamos proporcionar um ambiente lúdico e alegre com atividades que de início pode ser uns jogos de improvisação teatral, faz-de-conta, mímica até chegar a uma peça teatral.

O teatro possibilita a expressão corporal, criatividade, emocional, memorização que é fundamental para o convívio social e a formação profissional, como uma entrevista de emprego, apresentação de palestras, etc... desenvolvendo a timidez e deixando a pessoa mais descontraída adquirindo facilidade para falar em público. Evoluindo sua inteligência emocional e liderança, aprendendo a trabalhar em equipe, liderar, coordenar, planejar e controlar suas emoções e atitudes ao longo da vida.

As peças teatrais proporcionam momentos de aprendizado, alegria, diversão e muitas vezes descobrimos qualidades desconhecidas por nós em algumas crianças ou em nós mesmos. Através do teatro damos vida a um personagem que não somos e podemos nos tornar outra pessoa, ser um bombeiro, professor, policial, etc...podendo ser o que você quiser através do seu corpo. Entrar em uma história, personagem através do lúdico é um momento especial e emocionante.

Diante de várias experiências com a arte em sala de aula, me recordo que em uma sala de terceiro ano do ensino infantil, me arrisquei em aplicar uma atividade teatral, digo me arrisquei, pois muitas escolas ainda são resistentes a arte, cobrando dos educadores em manter as crianças em silêncio e quietos para não atrapalhar as outras aulas como se fossem robôs, mas isso não é arte.

Desenvolver a arte é ter movimento, criatividade, expressão, disciplina, assim temos como nos dias de hoje planejar aula interativas sem atrapalhar o andamento das outras aulas. Os alunos também não estavam acostumados com uma aula diferente, por tanto fiz o planejamento de uma aula com a criação das cenas teatrais improvisadas, primeiramente fui organizando os alunos em grupos dando um tema para cada grupo como paz, amor, brincadeira, felicidade, família, etc... onde eles teriam que criar uma cena teatral e apresentar naquele dia, orientei sobre a disciplina e fiquei observando.

Foi uma descoberta incrível, as crianças se movimentavam, falavam, esqueciam do roteiro, riam e a alegria era contagiante, claro que tinham as crianças mais tímidas, mas todos quiseram fazer a apresentação. Através desta atividade consegui descobrir várias qualidades e talentos em vários alunos contribuindo muito para o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Atualmente, com o avanço da tecnologia as crianças e adolescentes passam muito tempo sentados e vivem uma vida muitas vezes sedentária, afetando o seu desenvolvimento. Por isso, algumas escolas buscam estratégias pedagógicas como aulas de teatro, pensando em ampliar o conhecimento do mundo e favorecer a atividade física e emocional, as crianças gostam muito e desenvolvem a expressão corporal, criatividade e emocional.

É importante o educador ser mediador e coordenar todo o espetáculo teatral, através da construção de fases como: figurino, roteiro, maquiagem, cenário, etc...buscando caminhos para um excelente resultado no ensino-aprendizagem.

A pedagogia no teatro, não é somente fantasiar as crianças e montar uma apresentação repetitiva, tem que ser muito mais, além disso, ensinar e fazer a criança compreender o sentido daquela atividade, desenvolver o comportamento humano e a inteligência emocional e corporal. Deixando a criança ir construindo o seu saber e se expressar, permitindo criar novos caminhos para descobrir suas qualidades naturalmente.

O TEATRO PODE CONQUISTAR A SALA DE AULA? TEATRO O MÁGICO DE OZ

Doroti é uma menina muito alegre... que adora brincar com seu cachorrinho... ela passa o dia inteiro brincando, correndo pra lá e pra cá! Um dia Doroti olhou para o céu e viu uma enorme tempestade chegando...ficou assustada, com muito medo...O vento foi tão forte que levou Doroti e seu cachorrinho para um lugar bem longe de sua casa... um lugar que ela não conhecia... De repente apareceu uma linda fada... (trecho do livro O Mágico de Oz - Baum, L. Frank)

Aos poucos o teatro vai conquistando a sala de aula, a encenação acontece todos os dias, horas e segundos... na leitura, números, história, etc... estamos encenando a todo o momento na nossa vida. E na sala de aula como acontece essa encenação?

A educação infantil é o começo de tudo, as portas do conhecimento para o mundo. E o teatro também é apresentado a criança que tem seus momentos de faz de conta e brincadeiras.

O teatro é um jogo entre espectadores e atores que jogam e brincam em cena. Dessa forma, a sala de aula pode se transformar em um espaço de jogo, tempo, imaginação, criação, alegria, corpo, ação e criar várias possibilidades de aprendizagem aos alunos.

Essa é a proposta, exercitar processos criativos e imaginários, através de atividades dramáticas e jogos, como teatrinho que as crianças representam vários papéis e aprendem brincando, cada cena é uma descoberta de conhecimento.

No começo algumas crianças podem ficar mais tímidas e até se recusam a participar da atividade, o professor não deve obrigá-los, pois pode ser desestimulante. O ideal é esperar o tempo de cada aluno e respeitar a sua personalidade. Propondo atividades de roteiro, montagem de cenários, figurino, iluminação, etc... desta forma, o aluno participa atrás do palco e assim vão se acostumando com o processo teatral até que naturalmente ele mesmo queira encenar no palco.

Para que o teatro aconteça, é importante que o processo seja efetuado por etapas; por meio de jogos teatrais, elaboração criativa de elementos cênicos, construção de significados e sentidos dos conteúdos e do conhecimento dos elementos componentes das linguagens cênicas como: plástica, sonora, verbal e cenestésica.

Apresentar o teatro nas escolas, não é fácil, precisa ir construindo espaços de criação utilizando jogos e exercícios cênicos, que algumas vezes pode ser necessário desorganizar o espaço disciplinar da sala de aula as cadeiras que são colocadas em filas, se arrastam deixando um espaço amplo, que será preenchidos com corpos, vozes, movimentos, ações e gestos. Existe vários espaços no ambiente escolar que é possível realizar a pratica teatral como: pátios, auditórios, bibliotecas, corredores, etc... se pensarmos podemos usar todos os espaços da escola.

O fazer teatral tem que ser uma brincadeira de faz de conta, com muita alegria para que a criança goste de realizar a atividade. Nos momentos de dramatização podem-se utilizar algumas atividades como o baú de figurinos com roupas e acessórios, histórias contadas, musicas, assim as crianças podem assumir papéis, interpretar, dançar e viver o teatro de forma espontânea.

O corpo fala durante a representação, a linguagem corporal é a ação no teatro e por meio da ação e do corpo a cena vai sendo realizada para o público.

A linguagem cênica começa com a pratica de jogos de concentração, imaginação, integração, foco, etc... mostrando um objetivo ou mensagem a ser transmitida ao público e não só apenas mais uma cena.

Através do teatro a pessoa desenvolve varias habilidades corporais e mentais. Como a criatividade, imaginação, concentração, etc... é uma excelente beneficio para o

desenvolvimento humano, por isso na Educação Infantil é muito utilizado para o processo de ensino-aprendizagem da criança, crescimento da vida social, valores, morais e culturais.

O teatro ensina a viver? Em um mundo tão difícil, será que é possível ter uma qualidade de vida? Viver em paz? Viver bem? Com o teatro descobrimos os horizontes para o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direitos de aprendizagem visam à garantia do acesso a escola e o conhecimento de todas as crianças, a fim de construir uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, através do teatro o educador deve incentivar e motivar a criança na participação das situações de aprendizagem propostas no ambiente escolar promovendo a reflexão e investigação, onde possam representar e vivenciar suas experiências teatrais de encenação, processos criativos de cenário, iluminação, figurino, etc.. ampliando a construção de novos conhecimentos pedagógicos.

Nos últimos vinte anos, com o avanço da tecnologia, em especial as digitais, que foram evoluíram socialmente de forma rápida. Foram descobertos novos e diferenciados processos comunicativos que podem ser utilizados para as atividades culturais, como a linguagem artística teatral. Desta forma, o processo criativo da iluminação, figurino, cenário, etc... ficam mais modernos e atrativos.

Os campos conceituais do teatro são o processo de criação, linguagens, saberes e fazeres culturais e experiências artísticas. O educador faz o planejamento de atividades que envolvam o teatro como: jogos teatrais, brincadeiras e possibilidades cênicas e elementos de linguagem (confecção de bonecos de objeto, máscaras e figurino), para depois desenvolver as atividades na sala de aula.

A proposta de realização do teatro na escola, criando encenações através de histórias infantis e contos de fadas, pode contribuir para a criança compreender a importância da atividade teatral e ampliar sua capacidade de estudo e reflexão sobre a produção de sentidos e desenvolvimento criativo, emocional, coordenação motora, cultural e social.

O teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação, favorecendo o conhecimento da cultura, estética ou educativo. A prática pedagógica e a didática que o docente utiliza é fundamental para que ocorra essa interação do teatro com na aprendizagem proporcionando uma interdisciplinaridade de todas as áreas de estudo.

Além do processo criativo do teatro, através dos roteiros das histórias infantis e contos de fadas (obras clássicas e fábulas), o educador pode realizar as atividades criando

portfólios, diários de bordo, registros, criação de cenários, bonecos, figurinos e maquiagens. Criando espaços de reflexões incluindo as ações educativas possibilitando a interação entre as crianças.

O teatro na educação infantil faz com que as crianças tenham um conhecimento do mundo, tendo a função de desenvolver as vivências do cotidiano, habilidades cognitivas e psicomotoras, criatividade, memorização e oralidade, portanto através do teatro é possível desenvolver a imaginação, proporcionando as crianças, momento lúdicos durante o processo de ensino aprendizagem, trabalhando o aspecto afetivo, a interação e socialização.

Abordando vários métodos para que ocorra uma melhor compreensão por parte da criança, ter a utilização de vários recursos como fantoches, máscaras, bonecos, etc...

Se o fantástico para as crianças de ontem estava nas situações dos contos de fada, atualmente, o ambiente escolar pode se criar possibilidades de “encantamento” no processo de ensino- aprendizagem.

REFERÊNCIAS

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Jogos teatrais**, São Paulo: Perspectiva, 2001.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1992.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Teatro na formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Appris, 2015.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997. SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **O Jogo Teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

SPOLIN, Viola. **O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é Privilégio**. 7 ed. revista ampliada. São Paulo: Nacional, 2005.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: Acesso em: 17 dez. 2011.

SCHIRMER, Ana Cristina Fagundes. **Criatividade e Educação Infantil**. Campinas, SP, 2001. Tese (Doutorado na Área de Psicologia, Desenvolvimento humano e Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



DANIELA CRISTINA RAMOS VESPERO

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC (2007); Professora de Educação Infantil – Módulo.

RESUMO

Por meio de pesquisa bibliográfica, o artigo apresentado teve por objetivo analisar os desafios atuais na formação dos professores de educação infantil. De forma mais específica investigou os saberes essenciais à formação do professor da educação infantil, entre eles a prática docente na educação infantil. Alguns autores como: Maurice Tardif (2002) e Tizuko Morchida Kishimoto (2005) foram referência nessa análise. Observou-se que os desafios encontrados pelo professor que atua na educação infantil são inúmeros devido a uma formação ainda deficitária do ponto de vista de conhecimentos próprios da infância e de experiências práticas. Desse modo, o debate acerca da formação específica do professor que atua com a infância precisa ser repensado sob o viés político e sociológico para que haja um engajamento na proposta por mudanças nos cursos de formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Infância e Saberes Teórico-práticos.

INTRODUÇÃO

Por meio da revisão bibliográfica realizada, se evidenciou que a formação de professores para a infância ainda é muito deficitária e que muitos, não sabem a importância dos estímulos sensoriais na infância e que é preciso que as secretarias de educação invistam neste sentido. A formação pedagógica oferecida aos professores no curso de pedagogia é insuficiente, a pensar as especificidades das habilitações que lhes são atribuídas, pois, ao sair da graduação é possível atuar desenvolver diversas atividades no contexto escolar, como: na direção; lecionando para o ensino fundamental I, na educação infantil e para jovens e adultos.

Desse modo compreende-se que a formação do professor deve ser ampla e contemplar todas as especificidades para uma educação de qualidade. Mas, cada uma das etapas da vida do ser humano possui características específicas do seu desenvolvimento, tanto as crianças, com adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Sabe-se que os cursos de pedagogia oferecido nas universidades brasileiras, até o ano de 2016 era composto minimamente por três anos. As universidades, em sua maioria, ofereciam o curso com a duração de três anos e algumas poucas, ofereciam o curso com a duração de quatro anos.

No entanto, mesmo as universidades que ofereciam o curso com um período um pouco maior, não contemplavam um currículo que se aprofundasse no estudo de cada faixa etária, com aprofundamento em metodologias relevantes para as diferentes modalidades de ensino. Pensando nisso, a educação infantil, assim como as demais modalidades, ainda fica defasada em relação à formação de professores. Na grade do curso superior de pedagogia, existem poucas disciplinas que tem um olhar atendo para a educação infantil. Sabe-se que tem a psicologia do desenvolvimento e uma disciplina específica de educação infantil. Mas, ainda é insuficiente para uma prática eficaz do profissional em sala de aula.

Sendo assim, tivemos a intenção com essa pesquisa, de revisitar o tema escolhido: Formação de professores da educação infantil: desafios atuais, a partir de uma perspectiva crítica e analítica, pois pensamos que a formação do professor da primeira infância deveria ser complementada antes mesmo do exercício, tendo em vista a qualidade básica desta modalidade de ensino.

Neste contexto, se percebe uma enorme dificuldade do professor de educação infantil na prática cotidiana com a criança pequena. Ainda se confunde o exercício docente com a maternidade na sala de aula, pois há professores que se referem a criança pequena como filhos, sendo permissivos demais, não estimulando como deveria, não os deixando brincar de acordo com a necessidade da faixa etária e nem como deveria ser a brincadeira: livre, em espaços abertos, com brinquedos diversificados e com materiais não estruturados, etc.

OS SABERES DOCENTES

Comumente, os alunos tendem a sair do curso de pedagogia muito angustiados, com muitas dúvidas sobre como ter uma atuação docente com sucesso na sala de aula. Eles se sentem minimamente preparados para enfrentar uma situação conflitante em sala de aula.

Segundo Bernadete Gatti e Elba Siqueira Barreto (2009), evidenciou-se que a falta de comunicação entre teoria e prática, foi um dos principais problemas apontados pelo estudo.

Esse estudo, por sua vez, teve como foco a análise da grade curricular de diversos cursos de licenciatura pelo Brasil. Segundo os dados coletados, as ementas dos cursos que eram enviados ao Ministério da Educação, não eram claras em relação aos conteúdos abordados pelo curso.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), isso se torna problemático na educação, porque o professor sai da sua formação sem compreender o seu papel na educação e acaba se amparando em materiais paradidáticos e atividades que não promovem o desenvolvimento intelectual e nem as outras competências e habilidades na educação infantil que são tão importantes.

Anteriormente a década de 80, Gauthier (2006), destaca que não havia um saber próprio do professor reconhecido e que o senso comum acreditava que para exercer a profissão docente, bastava saber os conteúdos que seriam ensinados na sala de aula, sem a necessidade de saberes específicos além desses. Assim, a docência a partir dessa perspectiva seria proveniente de uma experiência vazia e inútil, que o autor intitula como um “ofício sem saberes”.

Em contrapartida, por esforços realizados por pesquisadores e estudiosos, se fez importante considerar que havia uma conjunto de saberes docente que eram fundamentais para o ensino aprendizagem nas escolas, de modo que deveriam ser reconhecidos e elencados.

Em meados de 1980, deram-se início aos primeiros estudos acerca da formação do professor e foi reconhecido que existem saberes próprios da profissão, os que são inerentes a trajetória profissional e os que são adquiridos na universidade. A partir de então, uma gama de pesquisas em relação a formação profissional docente tem se expandido, de modo que os estudos tem enriquecido cada vez mais as discussões acerca desse assunto.

No Brasil, as primeiras pesquisas que debruçaram na formação docente, datam dos anos 90, período em que foram influenciadas pelas pesquisas norte americanas, as que consideravam o professor como figura importante do processo ensino aprendizagem com enfoque na prática pedagógica complexa e a formação profissional subjetiva que vai se construindo no decorrer da própria atuação docente.

Considerando a ideia de um saber docente, se fez importante considerar uma Base Nacional Comum Curricular que vem sendo discutida desde a Constituição Federal de 1988, afim de garantir uma educação de qualidade para todos e que fundamentalmente, reconheça os saberes dos alunos e dos professores. Em seu Art. 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Então, a partir da Constituição Federal de 1988, houve um avanço na educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o estabelecimento recente da Base Nacional Comum Curricular, que se insere na política nacional de formação de professores; na política nacional de materiais e tecnologias e na política Nacional de avaliação da educação básica. Esses dispositivos legais são um conjunto de ideias que estão ligados à BNCC para que a educação tenha um norte em relação a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, bem como, na formação dos professores.

Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente pode ser definido como “Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes coerentes da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Da mesma forma, que o professor aponta que existem os saberes profissionais, que são provenientes da formação do professor no curso de educação superior.

Assim, pode se dizer que o saber do professor, acaba se tornando subjetivo, pois existe o saber adquirido na universidade e um saber que é concebido pela sua experiência, pelo seu dia a dia. Desta forma, com o passar do tempo na profissão, os saberes vão se delineando e o profissional vai criando uma característica própria, com mais facilidade ou não para lidar com algum tipo de situação de conflito ou para ensinar.

Desta forma, Tardif (2002) coloca que a avaliação dos saberes docente só pode ser realizada quando esses saberes são colocados em prática, em uma natureza diversa de suas origens. Assim, é possível que haja a articulação como que se sabe e com o que foi construído durante a prática para lidar com as questões exteriores.

Tardif (2002) coloca em questão os saberes social e individual, que ele denomina de mentalismo e sociologismo. As críticas do autor em relação a estes saberes tem relação com algumas vertentes teóricas que tentam defender que a prática do professor na sala de aula provem exclusivamente de um saber ou de outro.

De acordo com o autor supracitado, o saber docente é uma união das experiências individuais e sociais, de modo que ele torna um saber único, utilizado por um mesmo profissional que vai utilizar os seus vários saberes diante da resolução de um conflito social na sala de aula ou de alguma situação de aprendizagem.

Os conhecimentos advindos da ação pedagógica, de acordo com Gauthier (2006), são os conhecimentos específicos da ação profissional do professor, que é o saber pedagógico e o conjunto com os demais saberes que os levam para uma ou outra direção em sua própria prática. Seja para adaptar uma estratégia para uma determinada ação de aprendizagem ou mesmo para resolver um conflito em sala de aula, que não pode ter relação direta com o ensino de conteúdo, mas tem forte relação com o convívio social.

Ao mesmo tempo em que ele representa essa relevância importante no ensino, é preciso uma atenção especial para que não seja apenas um transmissor de um conhecimento produzido por outrem, já que existe uma ação inconsciente nessa transmissão. Para tanto, ele deve achar significados nas suas ações pedagógicas e promover situações de ensino aprendizagem a partir de um contexto de ensino próprio, respeitando as características relevantes apresentadas na sala de aula pelos alunos (TARDIF, 2002).

Desta forma, assim como o professor deve ressignificar a forma de ensinar com conteúdo abordados que tenham profunda relação com a caracterização da turma, também é importante que haja a transferência de trabalho para os alunos. Sendo assim, entender que o professor traz consigo conhecimento pontuais da sua formação é importante para que ele seja reconhecido como tal. Da mesma forma, o professor deve dar voz aos seus alunos, compreendendo que eles também devem ser atores de seu próprio conhecimento e por isso, Tardif (2002) afirma que é importante que se discuta a atuação docente quanto às escolhas dos conteúdos curriculares, de modo que o ensino tenha uma configuração relevante para cada turma, considerando que elas são únicas, com características distintas.

Assim, um dos aspectos considerados pelo autor a partir dos estudos dos saberes docentes, é que o professor não possui um saber individualizado. Todo o saber que ele utiliza na sala de aula é um saber social, que é construído socialmente anterior a graduação e que se estende para a prática, onde troca saberes e experiências com os alunos e com os colegas e também na formação continuada, que com um grupo de outros professores constrói saber. Além do saber acadêmico, o saber social proveniente da vida pessoal familiar também possui extrema relevância.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com uma pesquisa realizada em diversos cursos de pedagogia, por Tizuko Morchida Kishimoto, renomada especialista da infância, professora da Universidade São Paulo e pesquisadora, evidenciou-se algumas lacunas nos cursos de formação de professores. Essas lacunas são provenientes de variados fatores, sendo que os principais estão relacionados a uma falta de aprofundamento em assuntos que dizem respeito a infância e ao adulto, não são discutidas as teorias da docência (os saberes docentes) e não há aprofundamento em pesquisas-ação.

Segundo Gatti e Barreto (2009), os cursos de pedagogia, em geral, não foram formatados para formar professores, mas foram feitos como um bacharelado para formar educadores, planejadores da educação e pesquisadores. Com o passar do tempo, algumas disciplinas foram sendo agregadas ao curso, como didática e prática de ensino, mas não com a intenção de formar profissionais com conhecimentos específicos em educação infantil ou em alfabetização, mas para dar aula em escolas de curso normal.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), quando o professor não tem uma formação adequada para lecionar nas diferentes modalidades de ensino, seja qual for, ele demora a adquirir competências, e geralmente, essas competências quando não adquiridas no curso de ensino superior são adquiridas na própria sala de aula com os alunos, através de tentativa e erro. Ou seja, os alunos acabam se tornando espécie de cobaias por conta de uma formação insuficiente.

Gatti e Barreto (2009) ainda afirma que a maioria dos professores de educação básica adquirem o repertório de ensino para a atuação docente no curso normal em nível médio. Contudo, esses repertórios de ensino, onde se aprende uma prática e outra, são superficiais e na prática, o professor acaba se confundindo e misturando as metodologias de ensino.

Desta forma, compreende-se que se faz importante que o professor aprenda sobre metodologias no curso de formação em nível superior e que os fundamentos filosóficos e sociológicos estejam previstos nas próprias metodologias de ensino, que tem os seus fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e filosóficos. Assim, entende-se que o método está baseado em uma abordagem de conhecimentos científicos e que ele possui um fundamento lógico, que se transforma em prática.

Um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de pedagogia desde 2006, foi a Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, que tornou obrigatória a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, que diz:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006, p. 11).

De acordo com Francisco Cordão (2005), foi construída uma diretriz para o curso de pedagogia que não prioriza a formação do professor, pois acaba não atendendo as demandas e prioridades do desenvolvimento do ensino nacional. Essa falta de prioridade na formação do professor é considerada também, por causa do curto tempo de duração do

curso, que se torna insuficiente para abranger especificidades tão complexas em relação ao ensino de diferentes modalidades.

Campos (1999), também considera inapropriada a proposta de formação para atuação em áreas como educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para a autora, as instituições de cursos superiores de formação de professores, deveria ter um currículo flexível em que fosse possível montar a grade curricular de acordo com a faixa etária que se pretende atuar. Outra proposta, seria uma organização no recrutamento de professores pela rede de ensino, em que fosse possível admitir o professor que tivesse habilitação específica para determinada modalidade. Para os professores que já atuam na educação, a autora propõe uma formação efetiva em serviço.

A formação efetiva em serviço, de acordo com Campos (1999), precisa ser estimulante, de modo que haja uma recompensa na carreira, seja uma progressão que promova recompensa em prêmios e bonificações, seja recompensa que dê algum tipo de prestígio para o profissional que busca um melhor desempenho na sua função através da formação.

Segundo Dahlberg; Moss; Pence (1999) apud Kishimoto (2005), ao integrar uma formação para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, acaba-se multiplicando alguns fundamentos e ensinando antigas práticas, de modo que se forma professores reprodutores, não reflexivos. Além disso, há um descuido em relação a formação para a educação infantil e os professores acabam antecipando a escolaridade e não se importando com a integração do brincar e do educar, ações essas que devem caminhar juntas, considerando a criança um sujeito integral.

Para Cardona (2006), a formação inicial dos professores acaba ficando muito centrada nos pilares da educação, como: a filosofia, a história, o sociologia. Assim, ela explora muito pouco o chão da sala de aula da escola ou da creche. Para a autora, há uma consciência crescente de que isso precisa mudar e que é necessário trazer a realidade das creches e escolas para as universidades. Um grande problema que é decorrente nas escolas e creches com os professores em formação continuada, é que não há uma reflexão sobre as novas práticas, então, acaba se vivenciando mais do mesmo e o professor acaba não tendo uma formação de fato.

Durante muito tempo, evidenciou-se um descuido em relação a formação do professor para atuar com a educação infantil, haja vista que ela era entendida como um espaço quase que familiar, onde a figura da professora era mais semelhante a uma figura materna. Essa concepção de professora mãe foi difundida na sociedade porque o professor que atuava na educação infantil não precisava, necessariamente, de uma formação em nível superior

e a sociedade, de modo geral, precisava de uma figura que viesse substituir o aconchego materno, principalmente, para as crianças as quais as mães precisavam voltar ao mercado de trabalho com a criança muito nova (CARDONA, 2006).

Desta forma, por muito tempo, a educação infantil foi descaracterizada, pois foi entendida socialmente como um lugar em que a criança teria que ficar até os pais voltarem do trabalho. Por isso, os profissionais que atuavam nessa modalidade não se viam como professores e sequer, sabiam da importância de desenvolvimento e habilidades nessa fase tão peculiar e importante do desenvolvimento humano.

De acordo com Kishimoto (2005), com base em algumas análises de ementas de cursos superiores de pedagogia, foi possível constatar que apenas 60 a 70% da carga horária dos cursos é destinada à formação pedagógica e dessa, apenas 10 a 16% é destinada à formação do professor para a atuação em educação infantil.

Essa formação específica para a educação infantil, de acordo com Kishimoto (2005), é de extrema relevância, pois, ele deve estudar a criança e a sua forma de interação com as outras crianças e com os adultos, de estudar também a forma como as crianças pequenas entendem o mundo e aprendem, se desvinculando da prática em que se deve fragmentar o conhecimento como tem acontecido com o ensino fundamental.

No Japão, o currículo do curso de formação docente prevê a metade do tempo para a formação de crianças e a outra metade fica dividido entre a formação básica do professor com os seus fundamentos, estágios e outros. No Brasil, além de ter uma pequena quantidade de horas destinadas à formação para a atuação em educação infantil, ainda, não existe um aprofundamento, é tudo muito raso.

A formação, tanto a inicial quanto a continuada, precisa ser composta por uma densidade teórica de estudo, mas ela não deve se limitar a isso. Essas questões sempre se esbarram na concepção de infância que o Brasil tem e sobre a educação infantil que se aposta e qual é a formação do professor precisa para atuar com essa faixa etária.

Kishimoto (2005), considera preocupante a ideia de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) sem que os professores tenham uma base teórica curricular na graduação e que entendam quais são as especificidades da infância. Ainda, a autora afirma que não há um investimento significativo que promova o interesse dos estudantes de pedagogia em ingressar na pesquisa e iniciação científica.

Existem as diretrizes legais que norteiam as ações pedagógicas e a elaboração de políticas públicas nacionais. Contudo, além dos documentos emitidos pelo MEC, o professor precisa ir além, pois precisa ser um dos protagonistas do PPP da instituição onde

trabalha. Ele precisa elaborar os projetos de trabalho e elencar metodologias de acordo com as competências que irá desenvolver nas crianças.

Por fim, Kishimoto (2005), ressalta que o professor precisa criar a sua própria pedagogia e não adotar uma concepção ou outra que é divulgada. Ele precisa criar a sua aula e estabelecer relações com as crianças de acordo com o seu embasamento teórico e de acordo com o seu cotidiano. Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho autoral que se apoie em base teórica e pesquisas consistentes, mas que sobretudo, considere os aspectos de subjetividade, de pluralidade, de diversidade cultural, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000, APUD KISHIMOTO, 2005).

De acordo com uma pesquisa realizada por Kishimoto nas instituições de educação infantil, há falta de conteúdos e projetos em que as linguagens expressivas estejam presentes. De acordo com a pesquisadora, existem muitos materiais de artes plásticas e artes visuais, porém, os professores, muitas vezes, não tem uma formação adequada para utiliza-los e preferem deixá-los guardados por não saber como introduzi-los nas atividades.

Segundo Kishimoto (2005) o problema da educação vai além da formação dos professores, propriamente. Ele consiste também, na estrutura da instituição, como, os espaços internos e externos e os materiais pedagógicos, que não proporcionam uma aprendizagem em que a criança pequena consiga se expressar livremente e brincar com os seus pares. Consequentemente, a aprendizagem e a interação professor-criança e criança- criança acaba se tornando estanque.

Segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2001), não há brinquedoteca nas universidades para servir de laboratório para professores e isso acaba distanciando o profissional desse ambiente. Há professores que substituem o brincar na sala de aula no dia a dia, que deve ser rotina na educação infantil, pela brinquedoteca, que possui uma rotina rígida com poucas idas durante a semana e as turmas cujo professores não tiveram uma formação adequada para o trabalho com a infância, acabam tendo pouco contato com os brinquedos.

A brinquedoteca, portanto, é mais um dos espaços da instituição infantil e isso precisa ficar claro para os educadores, para que não confundam um espaço cultural e substituam como o único ambiente para a criança pequena brincar. As brinquedotecas deveriam ser extinguidas das instituições de educação infantil, pois todos os ambientes necessitam ser adequados para a brincadeira infantil (KISHIMOTO, 1994; 2001).

Segundo Bruner (1996) apud Kishimoto (2005), há cursos de formação que fomentam a iniciação a alfabetização e não está errado, desde que o tempo da criança em relação a escrita seja respeitado e que seja estimuladas outras capacidades que não

escrever, propriamente. Contudo, a criança precisa ser estimulada em sua linguagem oral e outras modalidades da alfabetização.

Segundo Nóvoa (1992), mesmo que haja uma pequena mudança nos cursos de formação de professores, ainda não será suficiente para mudar o panorama da educação infantil, pois, ao chegar no CEI ou na escola, existe uma cultura institucionalizada que contamina os novos profissionais, criando um consenso, uma caracterização do ensino e da forma de ensinar.

De acordo com o estudo realizado nos cursos de formação docente, em nenhuma instituição notou mais de 10% destinado ao ensino de atividades práticas, evidenciando que a formação de professores para a infância ainda está debruçada em um currículo em quase toda a sua totalidade, teórico. Nos países em que existe boa avaliação da educação infantil, mais de dois terços dos cursos são destinados à formação pela prática (CAMPOS, 1999).

Além da ausência de atividades práticas das instituições de formação de professores, há pouco ou nenhum posicionamento em relação a orientação e supervisão quanto as unidades de educação infantil. Por isso, os próprios profissionais que trabalham nas instituições não possuem competência para orientar os profissionais e supervisionar os estagiários, que acabam observando uma prática docente sem fazer uso de qualquer metodologia ou estratégia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Na pesquisa realizada por Kishimoto (2005), um outro problema encontrado nas instituições de formação docente está relacionado com o contrato de trabalho do professor universitário, que por ser professor horista, não possui tempo viável para a realização de pesquisas que em geral, quando a instituição possui, enriquece o trabalho do formador e o ensino aprendizagem se tornam mais consistente porque há uma investigação prática.

As instituições de curso superior foram inseridas em características distintas pelo Decreto 2.306 de 1997, onde se criou modalidades, como: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; e institutos superiores ou escolas superiores. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999 APUD KISHIMOTO, 2005). Essa caracterização do ensino superior acabou discriminando a instituição que tem pesquisa da instituição que não tem, e mais que isso, criou-se uma legalização para o ensino sem pesquisa, que resulta em reprodução do que já está institucionalizado, ou seja, há formação de mais professores iguais aos que já tem, sem um aprofundamento sobre a cultura infantil e sem uma revisão profunda da prática institucionalizada nos CEI e nas escolas de educação infantil.

Henson (1996) apud Kishimoto (2005), traz à tona a importância da formação de professores pesquisadores e o quanto é importante que haja profissionais que pesquisam

dentro das escolas. Assim, compreende-se que quando o professor pesquisa e atua, desenvolve um trabalho crítico, que se renova a medida em que vão surgindo necessidades dentro de seu contexto de atuação.

A sala de aula, a escola e cada espaço da instituição de educação infantil, seja ele interno ou externo, serve de laboratório para o professor pesquisador, uma vez que ele pode observar através de um plano metodológico rigoroso, como são as relações que se estabelecem no espaço e quais são as estratégias de ensino que podem ser desenvolvidas a partir das investigações (HENSON, 1996, APUD KISHIMOTO, 2005).

Por outro lado, entende-se que a prática do professor pesquisador, aquele que só pesquisa e do professor que atua diretamente com as crianças, são diferentes e desta forma, compreende-se que há diferentes culturas entre eles. O professor que pesquisa e que não atua com as crianças, tem mais dificuldade para entender toda a complexidade da profissão docente, com as dificuldades enfrentadas e todo o saber que o professor tem quando exerce a docência, principalmente, os saberes experienciais, compreendidos por Tardif (2002) e Gauthier (2006) no capítulo anterior.

Da mesma forma, o professor que apenas atua com as crianças pequenas e que não faz pesquisa vai tendo uma compreensão rasa do seu cotidiano, das interações e da cultura que é formada no chão da escola, haja vista que elas estão sempre em transformação, de modo que a organização social não é volátil. As pessoas com o tempo, vão criando novos hábitos, novas formas de se relacionar e tudo isso, vai interferindo no processo pedagógico, porque vai refletindo na sala de aula quando as crianças manifestam a sua cultura e o seu cotidiano extraescolar.

Para Henson (1996) apud Kishimoto (2005), além de aumentar a vitalidade do professor que se envolve em pesquisa, existe uma enorme contribuição para as crianças em sala de aula, já que o professor passa a entender mais sobre o universo infantil. Além disso, o autor chama atenção para a socialização de práticas e técnicas entre os professores e afirma que a socialização é importante, mas que quando não há pesquisa, o trabalho acaba se tornando pobre e repetitivo, pois não há reflexão sobre as coisas que acontecem em tempo real.

Sendo assim, Kishimoto (2005) aponta que o professor pesquisador que tem como ponto de partida a investigação da infância, o seu modo de pensar, de agir, de se comunicar e a sua produção de cultura, enriquece a sua ação com os pequenos, pois ele torna a sua prática reflexiva e em todo o momento, está em constante observação e transformação.

As instituições que formam professores e que não possuem pesquisa, precisam urgentemente se unir com as universidades, para que formem bons profissionais e que eles

saibam na sua prática docente, pesquisar e transformar a prática na medida em que haja necessidade (POLLARD, 2002, APUD KISHIMOTO, 2005).

As pesquisas e inovações nas instituições de formação de professores se fazem necessárias, porque o mundo globalizado exige mudança em todo o processo formativo da criança e da escola. Existe a constante mudança dos nichos econômicos, em que há mudanças no mercado e há avanços tecnológicos. Essas mudanças refletem na trajetória das crianças, mesmo as são muito pequenas, pois elas acabam vivenciando diferentes experiências em casa com a família e na comunidade em que vivem.

Todas essas novas experiências vividas pelas crianças, requer um comprometimento a mais, tanto das escolas como dos professores, que precisam entender as transformações globais e propiciar condições para que as crianças pequenas difundam e criem novos saberes (ALARCÃO, 2005). Todas essas transformações sociais, requerem do professor um movimento em sua formação, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na formação docente para a infância, requer algumas especificidades, que de acordo com os autores abordados no decorrer desse trabalho, tem acontecido lentamente no Brasil, já que os cursos de formação de professores ainda têm um lugar muito pequeno reservado as disciplinas específicas para a educação infantil.

Além de que, a educação infantil só foi reconhecida como espaço de aprendizagem em meados da LDB de 1996 e aos poucos, esse direito vem sendo reforçado, ganhando característica de acordo com as leis que reforçam esse entendimento como os RCNEI, as DCNEIS e a BNCC.

Por conta do pouco tempo em que começou a haver uma preocupação com a formação docente para a educação infantil, ainda há um longo caminho pela frente em relação a essa questão. É necessário e urgente que haja uma reformulação nos cursos superiores de pedagogia e que se compreenda que a educação infantil, bem como o ensino fundamental, precisa de espaço próprio e específico para essas modalidades de ensino.

Portanto, se evidenciou que a formação de professores no curso de graduação possui alguns pontos relevantes que merecem atenção e temos a convicção de que esse é um tema que merece mais aprofundamento e pesquisa, pois muito tem a se discutir em relação às práticas para a infância.

A conjugação de uma formação com habilitação ampla para o ensino fundamental, educação infantil e gestão escolar é preocupante, visto que, o curso para a formação de

professores acontece em um curto período de três ou quatro anos, o qual seria inviável aprender sobre os aspectos básicos do desenvolvimento da criança nas diferentes modalidades e ainda explorar aspectos práticos do cotidiano escolar.

A defasagem nos aspectos formativos do professor reflete sistematicamente nas escolas, com aulas pouco interessantes e propostas que não condizem com a faixa etária da turma. Há escolas que não possuem uma estrutura física adequada para o desenvolvimento da criança pequena, bem como a disposição dos móveis não são adequadas, além disso, não existe a disposição dos materiais adequadamente, que deveria ser realizada pelos professores.

Há alguns desafios evidentes na formação do professor que refletem sistematicamente na sala de aula com as crianças, que vai desde professoras que insistem em ocupar a figura materna, até professoras que tentam antecipar a escolarização das crianças pequenas, com atividades inapropriadas para o contexto da faixa etária.

Além disso, considera-se que existe pouca observação da criança na sala de aula, para então, a partir da pesquisa realizada pelos próprios professores da escola, adotar uma prática que contemple as especificidades da turma. De acordo com Kishimoto, Gatti e Barreto, a pesquisa dos professores na educação infantil precisa partir do próprio chão da sala de aula para a modificação e implementação de práticas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Educação e Sociedade, Cedes, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
- CARDONA, Maria João. **Educação de Infância**. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (Org.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes histórica e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil**. Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005.

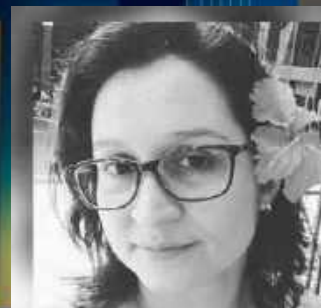
_____. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-246, jul/dez.2001.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IDENTIDADE: VERDADES E DESAFIOS



DEBORAH BARROSO SODRÉ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2013); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2018); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdades Integradas Campos Salles (2020); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Na EMEI Prof.^a Lucy Garcia Salgado.

RESUMO

Este artigo foi realizado tendo como ponto de partida a necessidade de se compreender a carência de identidade que a Educação Infantil vem sofrendo ao longo do tempo mesmo com os avanços nas legislações, Diretrizes, estudos e propostas. Delineando o que já conquistamos e o que ainda necessitamos conquistar. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que já avançamos muito, mas ainda temos que ter o chão a escola como ponto de partida para se pensar em propostas que levem a Educação Infantil a firmar sua identidade, bem em oferta de qualidade.

Palavras-chave: Identidade; Qualidade; Proposta; Educação; Infância.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo a educação infantil, as políticas para a infância e as propostas para a mesma, tendo em vista que mesmo com os avanços nos estudos para esta área ainda vemos muita confusão no que tange às especificidades da educação infantil.

Tradicionalmente, a escola infantil tem enfrentado o debate entre um duplo caminho. Por um lado, o de transformar-se em uma estrutura assistencial comprometida somente com a “guarda e custódia” de crianças pequenas. Por outro lado, o de se transformar em um período escolar mimético, em enfoques e exigências de aprendizagens, da etapa seguinte (um adiantamento do ensino fundamental). Em ambos os casos, o deslocamento em um sentido ou no outro tem significado sempre um correlativo esvaziamento de sentido formativo próprio. (ZABALZA, 1998, p.17)

Esta fala de Zabalza é de vinte e dois anos atrás, mas o que observamos é que muitas famílias e professores ainda veem a educação infantil, principalmente a etapa dos quatro aos seis anos de idade, como um preparo para o ensino fundamental, exatamente

como citado acima. A escola de educação infantil progrediu muito, mas ainda carece de uma identidade própria.

Tendo isto em mente é preciso analisar o porquê esta visão citada por Zabalza ainda perdura nos tempos de hoje, mesmo com tantos avanços nos estudos sobre a infância e as necessidades educativas que as crianças pequenas apresentam.

PROPOSTAS PARA A INFÂNCIA – PERCURSOS E PERCALÇOS

Como bem sabemos, ao longo da história as crianças pequenas vivenciaram experiências de um mundo que não levava em consideração suas necessidades. A educação infantil perpassou vários cenários, do anonimato das crianças ao de sujeito de direitos.

Felizmente, avanços no campo teórico e as práticas, ao lado das instâncias políticas, começaram a alterar a situação da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil. Nas décadas de 1980, as políticas públicas estaduais e municipais encontraram outras bases de ação graças à conjuntura política em mudança, com a volta das eleições para governos estaduais e municipais. Incentivar e propor alternativas que considerassem a diversidade cultural e a linguística nas práticas educativas foi e continua sendo uma meta. (Faria, 2012, p. 12)

Nesta época nossa sociedade já vinha tendo experiências de uma educação voltada para as crianças pequenas devido ao grande número de mulheres que deixavam seus afazeres, puro e unicamente do lar para entrar no mercado de trabalho e assim complementar a renda familiar. Com o passar do tempo foi ficando cada vez mais evidente a necessidade de se delinear propostas educacionais que correspondessem a esta etapa da infância como direito das crianças.

Essas questões também se fazem presentes nas políticas de formação de profissionais da Educação Infantil. Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da pesquisa e das políticas públicas tem produzido um rico debate da própria concepção de currículo e de Proposta pedagógica. (FARIA, 2012, p. 13)

Estando estas questões há tanto tempo presentes nas discussões políticas e educacionais, é necessário entender porquê até hoje perdura na educação infantil o pensamento, por parte de muitos profissionais, de que a mesma ou ocupa-se apenas do ato de cuidar quando se trata de crianças do zero aos três anos e doze meses, ou de que há a necessidade de “pré-parar” as crianças de quatro a seis anos para a etapa seguinte, o ensino fundamental.

Do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação tem sido superada. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção entre diferentes instituições não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social. (FARIA, 2001, p.52)

Como podemos observar é quase que um “pré” conceito arraigado na sociedade como um todo e que precisa ser desconstruído. É preciso ter clareza de que cada grupo/faixa etária tem suas necessidades, porém, que é preciso haver uma continuidade do processo educacional da infância considerando que não se deixa de ser criança ao iniciar o ensino fundamental, o que há é uma ampliação dos conhecimentos e sistematização do aprendizado da leitura e escrita com o qual a criança teve contato nas etapas anteriores através do processo de letramento.

Quando pensamos em educação infantil, temos que pensar também nas propostas que contemplarão a faixa etária atendida, seus desejos, anseios, necessidades e curiosidades. Mas afinal, o que significa a palavra “proposta”? Proposta no dicionário significa: Aquilo que é apresentado para ser avaliado ou estudado (DICIO, 2020). Se temos feito isto desde o advento da criação das escolas de educação infantil, onde temos falhado?

Frequentemente são geradas, tanto em nível individual como coletivos, iniciativas de alto valor formativo, mas pouco sistematizadas e, principalmente, sem mecanismos de auto-revisão. Nos momentos em que se procura “ir aprendendo” a partir da prática (na hora de colocar em ação Projetos da Escola, de desenvolver materiais próprios, de aderir a programas inovadores de dar respostas a necessidades individuais e do contexto, etc.) a necessidade de saber como avaliar uma inovação, um projeto curricular, um processo instrutivo ou a si próprio é fundamental. (ZABALZA, 1998, p.16)

O autor expõe de forma sucinta uma situação que temos vivido há muito tempo nos cursos de formação para os profissionais de educação, muito conteúdo e pouco tempo para reflexão. Temos aprendido a duras penas a como trabalhar com crianças pequenas, pois os cursos de formação falam de tudo um pouco, mas sem a profundidade devida. Pensando que estamos a lidar com a formação de futuros cidadãos, é necessária uma política de educação continuada, pública e gratuita, para os educadores já formados, a fim de que possam expandir seus conhecimentos e consequentemente aprimorar a prática. Há também a necessidade de rever o currículo das universidades que os formam, para que assim, com o tempo, consigamos diminuir essa carência de profissionais bem qualificados e aptos a atuar com a educação de crianças pequenas.

Há um saber-fazer construído, forjado no cotidiano, certamente norteados por crenças e concepções, as quais, em alguns casos, fundamentam a construção de uma prática pedagógica, coerente, intencional e consistente. Entretanto, na maioria dos casos, essas crenças e esses valores não são explicitados; imprimem-se nas diversas ações, sem que seus autores e executores tenham consciência deles. As diferentes formas de trabalho se implementam e cristalizam em função de necessidades colocadas pelos problemas do dia a dia das instituições, sem discussão e consenso, sem que sejam organizadas em um todo coerente, em uma ação sistemática. (FARIA, 2010, p.21)

Contudo, a disposição dos educadores em buscar, por conta própria, o aprimoramento através de cursos de pós-graduação, oficinas, extensões universitárias, entre outros como

os momentos de estudos direcionados dentro das escolas com troca de práticas, experiências e, principalmente, através da reflexão, tem ajudado muito a expansão de seus conhecimentos e consciência das ações, o que consequentemente tem aprimorado a prática, e levado a grandes avanços no que tange às concepções e práticas na educação infantil.

A criança pequena é “competente” no duplo sentido de “situações de entrada” e de propósitos de saída”: ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento. (ZABALZA, 1998, p. 20)

Esta forma de compreender as capacidades das crianças tem que ser objeto de estudo, aprendizado e reflexão constante do educador, com vista a tornar a ação condizente com uma concepção que enxerga as crianças como sujeitos de direitos e como ponto de partida para se pensar em um currículo e em uma educação baseada nas vivências e conhecimentos prévios das crianças pequenas sem tentar antecipar etapas para as quais ainda não estão preparadas. Cada criança é única e deve ser respeitada e estimulada para que se desenvolva como um todo, de acordo seus interesses e necessidades. Crianças não são vazias.

CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA E PARA SEU CURRÍCULO

Pensar em currículo para a infância, é pensar em que “sujeitos” queremos formar, pois é desde pequenos que formamos nossa identidade, nosso senso de criticidade, de vida e de mundo. Já passou o tempo da conscientização, o assunto vem sendo debatido há anos e não dá mais para permanecermos estáticos frente às transformações da sociedade e dos estudos sobre a infância.

Mais recentemente, essa preocupação com o currículo foi tomando novos rumos. A discussão que antes de limitava à definição de conteúdos, objetivos, atividades e metodologias, estabelecidos por faixa etária, ampliou-se, articulando-se com a discussão sobre aspectos referentes à organização, ao funcionamento e às relações que criam o conjunto de fatores essenciais para a viabilização da prática pedagógica em uma instituição educativa. A esse todo mais abrangente costumamos denominar “Proposta Pedagógica” ou “Projeto Político Pedagógico”, e, hoje, não podemos tratar o currículo de forma isolada, uma vez que ele é um dos elementos integrantes deste conjunto maior. (FARIA, 2012, p.20)

Portanto, é através desta junção, deste coletivo de saberes, que se torna possível pensar em currículo para a infância, tendo em vista que é através destes que cada escola tem a possibilidade de pensar em sua identidade e organização, legitimando-se, sem esquecer que o ato de cuidar e educar na educação infantil são indissociáveis.

Nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 foi um marco muito importante, pois em seus artigos 29 e 30 passa a reconhecer a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e ampliando o olhar para a faixa etária do zero aos seis anos, e colocando como finalidade seu desenvolvimento integral, bem como [...] seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Em seguida, em 2013, a LDB através da lei 12.796 passa a vigorar com alterações em seu artigo 4º

[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2013)

Como podemos observar, essas leis vieram ampliar a educação básica e sua obrigatoriedade, e no que tange a educação infantil reforça sua importância no desenvolvimento de crianças pequenas, o que tem levado a sociedade como um todo a repensar esta educação, bem como as concepções e propostas direcionadas a ela. Assim, cabe uma pergunta, de quem é este papel?

A elaboração e na implementação de propostas pedagógicas, o que diz respeito, mas especificamente às redes públicas e seus sistemas, as secretarias estaduais e municipais são também responsáveis pela definição de princípios e diretrizes para a Educação Infantil que sejam coerentes com seu projeto educacional mais amplo e que se afinem com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. (FARIA, 2012, p.25)

Como podemos observar nesta fala de Faria, as secretarias têm um papel muito importante na regulação e orientação da forma de elaboração das propostas pedagógicas, seu papel é dar suporte para que as instituições tenham tempo e condições para tal, mas também tem a obrigação de supervisionar, avaliar e implementar estas propostas com o objetivo de avançar na melhoria da qualidade oferecida na Educação Infantil.

Ressalte-se, enfim, o papel dessas secretarias de definir políticas para a Educação Infantil que considerem a diversidade do real, a articulação com os diversos setores envolvidos no atendimento à criança pequena a profissionalização e a valorização dos recursos humanos, as condições estruturais e de funcionamento das instituições e as necessárias articulações possibilitando a concretização, com qualidade, da tarefa de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas. (FARIA, 2012, p. 25)

Isto, só reforça ainda mais a certeza de que é preciso intervenção de políticas públicas para garantir esta educação de qualidade bem como a importância do investimento em formação profissional, e ainda de ter o chão da escola como base para se pensar essa educação, pois o que percebemos é que a Educação Infantil, mais precisamente a “pré-escola” carece que estas políticas redirecionem suas pesquisas a fim de dar a ela identidade própria e definida como o que já acontece com os educadores de crianças do

zero aos três anos de idade, enquanto que os educadores da faixa dos quatro aos seis anos se sentem perdidos entre a creche e o ensino fundamental.

Nos trabalhos sobre qualidade é possível identificar um série de “eixos semânticos” que nos permitem organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo à análise de diferentes realidades da vida social. Entre outras visões frequentes vale a pena destacar, pelo menos, as três seguintes: a) A qualidade vinculada a valores; b) A qualidade vinculada à afetividade; c) A qualidade vinculada a satisfação dos participantes no processo e dos usuários do mesmo. (ZABALZA, 1998, p.31)

Portanto, uma vez que pensamos em qualidade, devemos considerar que essas três concepções se inter-relacionam e se complementam e as mesmas devem estar presentes os cursos de formação de educadores, nos materiais produzidos, enfim, numa escola de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que este trabalho explicita que a Educação Infantil em nosso país mesmo com os avanços nas legislações, estudos e propostas ainda carece de uma atenção especial, bem como de um aprofundamento das questões que ainda inquietam esta etapa e que faz com que a mesma necessite de uma identidade própria e bem definida, e também de profissionais qualificados para ela, abertos a reflexão e dispostos a avançar, com um querer próprio para observar e aprimorar a própria prática e transformar a realidade, principalmente no âmbito da educação pública, que muitas vezes é vista como uma instituição falida e sinônimo de má qualidade.

A luta por uma educação infantil de qualidade tem que ser de todos, incluindo-se a família, pois muitas vezes as mesmas não têm conhecimento de seus direitos, para que assim possam exigir das autoridades melhores condições para as escolas de seus filhos, bem como que os professores tenham um local de trabalho digno, com materiais e espaços de qualidade, que conversem com as propostas já existentes para a Educação Infantil. Não podemos mais aceitar esta invisibilidade por parte dos poderes da educação pública.

REFERÊNCIAS

- BASSEDAS, Eulàlia. **Aprender e ensinar na educação infantil** / Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Solé; trad. Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

FARIA, Ana Lucia Goulart e Mariana Silveira Palhares (orgs). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados – FE / UNICAMP; São Carlos, SP. Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica/Vitória Faria, Fátima Salles.** – 2ª.ed., [rev. e ampl.]. – São Paulo: Ática, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar. **História Social da Infância no Brasil.** 4. Edição – São Paulo: Cortez, 2001.

PROPOSTA. In: DICIO, **Dicionário Online de Português.** Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/proposta/>. Acesso em: 15/08/2020.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil/** Miguel A. Zabalza: tradução Beatriz Affonso Alves Neves – Porto Alegre: Artmed, 1998.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR



EDILEIDE LOPES DA SILVA OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2009); Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade Integradas de Santo André - FEFISA (2011); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Educação Física da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Neste artigo apresentaremos o tema deficiência intelectual no ensino regular e a inclusão na sociedade, visando uma educação emancipatória e inclusiva, como a qualidade acadêmica exposta poderá derrubar certas barreiras eurocêntricas e hegemônicas que presenciamos dentro do âmbito escolar. A educação deverá aparecer visando à transformação inclusiva e autônoma de pessoas com deficiência intelectual, com propostas educacionais, e seu potencial para a inclusão decorra pela adequada implementação das tecnologias no saber pedagógico e do desenvolvimento de inovações nas formas de ensinar e interagir com os discentes. É interessante neste artigo tratarmos da parte legal, explanando e ampliando os direitos e deveres das pessoas com deficiência, tanto no contexto social quanto no educacional. Esclarecendo as informações aos pesquisadores desse campo as necessidades e dificuldades que pessoas com deficiência intelectual passam no mundo atual e sistemático, especialmente dentro das escolas da rede pública de ensino. Também iremos destacar que a pessoa que sofre alguma deficiência, seja ela física ou intelectual, sofre pressão psicológica e corporal para aceitar ou se vincular às estimas que contradizem os próprios interesses, por um bem comum estipulado na sociedade. Deste modo, este artigo irá abordar questões sobre a discriminação e preconceito enraizados em nossa sociedade, que acabam culminando na estrutura escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

O professor alinhado com ideologias inovadoras desenvolve seu trabalho visando uma educação inclusiva e emancipatória, quebrando barreiras eurocêntricas e arquitetônicas na sociedade. Neste mundo globalizado e sistemático, o preconceito e estereotipo prevalece,

mesmo que inconscientemente, ativando mecanismos de defesa frente a algo que se considere uma ameaça. Iremos discutir o que é a deficiência intelectual, seus fatores e causas. Compreender o campo da inclusão do deficiente intelectual discutindo o estudo e os métodos utilizados para tornar mais acessível ao aluno com deficiência intelectual, o acesso à educação integral e concreta.

O preconceito nasce e se desenvolve no processo de socialização, ora todos os seres humanos necessitam socializar, mas uns acabam exercendo certa atitude hostil à outros sujeitos frente à desinformação: “Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura têm se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta” (CROCHIK, 1996, p.11).

Andrade (2000, p. 55) afirma que: “durante muito tempo as pessoas portadoras de deficiência estiveram em situação de manifesta sujeição, que chegou a criar, até, condições de marginalidade. O movimento reivindicatório teve início quando começou seu processo de autovalorização e elas passaram a se reconhecer como integrantes de um grupo” (ANDRADE, 2000, p. 55).

O mundo contemporâneo estima por um padrão de estética corporal, e pessoas mentalmente saudáveis, gerando lucro sem muito gasto. Assim produzindo pessoas eficientes para o mundo do trabalho, que por sua vez gerem lucro em uma minoria elitista.

A inclusão se estabelece por dimensões humanas, sociais e políticas, se expandindo gradualmente na sociedade contemporânea, contribuindo no desenvolvimento das pessoas em geral, ajudando para a reestruturação de ações inclusivas e sem estereótipos.

Como afirma Mantoan (2004,p.7-8), "há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza."

ENSINO REGULAR E INCLUSÃO

Segundo a descrição do DSM-IV (ou DSM- -IV), (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - Quarta Edição), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em Washington em (1994), corresponde à quarta versão do DSM e é a principal referência de diagnóstico para os profissionais de saúde mental dos Estados Unidos da América e de Portugal na prática clínica.

É também utilizada no Brasil por estes profissionais, a característica essencial do Retardo Mental é quando a pessoa tem um “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança” (MENDES, 1995).

Andrade (2000, p. 55) afirma que: “durante muito tempo as pessoas portadoras de deficiência estiveram em situação de manifesta sujeição, que chegou a criar, até, condições de marginalidade. O movimento reivindicatório teve início quando começou seu processo de autovalorização e elas passaram a se reconhecer como integrantes de um grupo” (ANDRADE, 2000, p. 55)

Nascimento (2014) contextualiza que muitas escolas ainda não ofertam uma educação de qualidade. Quanto a Portaria Normativa nº 13 de 24/04/07, que trata da criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerando o artigo 61 do Decreto nº 5.296/2004, as escolas devem ter como recursos pedagógicos para os portadores de necessidades educacionais especiais materiais, mobiliários, espaços, equipamentos e tecnologia adaptadas ou projetadas a fim de facilitar o desenvolvimento e a autonomia desses educandos (BRASIL, 2007).

Uma das grandes razões para ocorrer à integração dos educandos com deficiência intelectual no ensino regular foi possibilitar uma mudança na forma de organizar a educação especial, atendendo os alunos que antes eram atendidos nas escolas especiais. Essa proposta fez aumentar a inclusão e emancipação a partir das reformas da educação especial.

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, 2008, p. 1).

O termo “acessibilidade” nas escolas refere-se aos recursos voltados para os educandos portadores de necessidades educacionais especiais. As escolas devem ter determinadas condições para receber bem esses educandos, oferecendo condições para que eles possam permanecer na escola. Rampas de acesso, banheiro para deficiente físico, tecnologias assistivas, mobiliário, profissionais especializados, entre outros recursos, fazem parte do processo de inclusão (NASCIMENTO, 2015).

O trabalho didático-pedagógico em sala de aula, com o comum e o específico entre a diversidade que caracteriza o ser humano, constitui o objetivo da inclusão escolar que:

Postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Como exemplo, a implementação da Portaria Normativa de nº 13 de 24 de abril de 2007, contribuiu para a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa visa disponibilizar para as escolas públicas de ensino regular equipamentos de informática, mobiliários, recursos e materiais pedagógicos para garantir a permanência do educando e a acessibilidade, garantindo assim um ambiente específico para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007).

ESCOLA PARA TODOS

Tirar conclusões sobre o que é melhor para os alunos com alguma deficiência não é fácil. Para se avaliar sobre a integração é necessário definir os objetivos se pretendem ao incorporar alunos com deficiência intelectual na escola regular. Sendo necessário ter o conhecimento geral da legislação, da política educacional que se aplica e é preciso conhecer os objetivos específicos da escola de integração. Vygotsky (2008) nos ensina a observar o deficiente mental como alguém diferente (pois não se nega à diferença, a deficiência), a criança com deficiência mental desenvolve processos diferenciados para poder seguir no seu desenvolvimento cognitivo, não importando o caminho seguido, mas, sim o resultado alcançado.

O mais importante é como a escola pode ajudar na inclusão de pessoas com deficiência, neste caso enfatizando pessoas com DI na busca de uma sociedade que respeite a pluralidade e diversidade humana. Visto este conceito, temos que a base estrutural da inteligência humana é o pensamento formal, isto é, a capacidade de desenvolver uma operação mental que permite aproveitar os conhecimentos adquiridos da vida social e cultural, combiná-los logicamente e alcançar uma nova forma de conhecimento (BALLONE, 2015)

A rotina escolar tem demonstrado que o processo de inclusão pode ser favorecido quando existe a preparação e a dedicação dos profissionais; o apoio especializado para os

que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo (CARVALHO, 1999).

A prática da educação inclusiva faz com que as escolas precisem de mudanças profundas. É necessário ter consciência dos problemas que existem, é necessário avaliar os resultados e analisar a transição dos alunos com necessidades educativas especiais da escola para a vida adulta. Segundo Mantoan (2018), nos primeiros anos da infância, essas crianças adquirem pouca, ou nenhuma, fala comunicativa e apresenta prejuízos substantivos no desenvolvimento sensório-motor. Beneficiando-se com a estimulação multissensorial, também requerendo um ambiente estruturado, favorável a seu desenvolvimento e aprendizagem, com apoio e acompanhamento constantes.

ETAPAS INCLUSIVAS NO ENSINO REGULAR

A inclusão é formadora e estimuladora de professores e alunos no setor educacional, a mesma faz a escola crescer e ensinar, fortalece a relação aluno e professor, e aguça o respeito e equidade. Todo esse componente necessita ser trabalhado em etapas, em formações constantes de professores e alunos, enriquecendo os conteúdos na teoria e prática, sempre lembrando o dever que cada escola tem de propiciar um currículo inovador, vivo e integrador. Somente assim poderemos efetivar ações que garantam o pleno acesso dessa parcela da população aos recursos sócios educacionais disponíveis. O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma. Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente (BRASIL, 1998, p. 96).

A escola precisa atender da melhor maneira possível essas crianças, adequando tudo, para que a experiência inclusiva contribua para uma educação de maior qualidade. A escola que acolhe as crianças com deficiência precisa de adaptações, mas isso gera um crescimento enorme, tanto para as pessoas que tratam com essas crianças, quanto para elas, que acabam aumentando seus horizontes. Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços

educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1)

A diversidade humana deverá ser valorizada e respeitada em todos os setores da sociedade, principalmente no setor educacional, onde o respeito entre os alunos deve ser base para o desenvolvimento escolar. Daí a importância do papel da escola em definir atividades e procedimentos de relações, que envolvam alunos, funcionários, corpo docente e gestores, para que possibilite espaços inclusivos, de acessibilidade, para que todos possam fazer parte de um todo, isto é, que as atividades extraclasse nunca deixam de atender os alunos com necessidades especiais. Conforme Mader (1997) é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

De acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pauta em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL-MEC/SEESP, 2001, p. 1).

DEFICIÊNCIA MENTAL X DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo Hennemann (2012), a neurociência procura estudar as variações entre o comportamento e a atividade cerebral, tratando-se de um campo interdisciplinar que abrange várias outras disciplinas como neuroanatomia, neurofisiologia, neuroquímica, neuroimagem, genética, neurologia, psicologia, psiquiatria e pedagogia.

Para Delours (1998), a igualdade não está em desacordo com o respeito às diferenças entre as pessoas, mas sim na valorização na capacidade de cada ser humano em suas realizações. Assim quando se trata de proporcionar oportunidades iguais e justas para todos, tem-se muito ainda por fazer nas escolas para corresponder ao princípio segundo o qual os seres humanos têm direito à dignidade, sejam quais forem as suas capacidades ou realizações. A observância deste princípio é limitada por predisposições que nos levam a responder situações ou a outras pessoas de modo desfavorável, tendo em vista um dado valor. No caso da igualdade entre pessoas, as barreiras se materializam na recusa em reconhecer e defender este valor, por meio de comportamentos, reações, emoções e palavras.

Essas informações aliadas formam a Neurociência e juntas averiguam o sistema nervoso procurando entender como ele se amplia, sua aparência entre sujeitos e espécies bem como ele deixa de trabalhar. A deficiência intelectual não é uma doença, e sim uma limitação, pois consiste no atraso de desenvolvimento da pessoa. Já a doença mental abrange uma série de condições que causam alteração do comportamento e do humor e pode acarretar no desempenho da pessoa em convívio na sociedade. Segundo a Organização Mundial de Saúde, não é possível se construir uma única definição deste conceito uma vez que o entendimento de saúde mental também está associado à construção de critérios subjetivos, pautados em valores e diferenças culturais.

As barreiras arquitetônicas e sociais demonstram claramente a dificuldade de setores da sociedade em desenvolver inclusão de pessoas com deficiência de fato, destacando a falta de equidade no desenvolvimento estrutural, isso reflete nas demandas educacionais e em todo cenário do ensino regular.

Para Delours (1998), a existência dessas barreiras comprova a cultura de desigualdade marcante nas escolas, influenciando todos os procedimentos e discursos de seus membros, chegando mesmo ao atingir os alunos e os pais. Em uma palavra, a igualdade entre as pessoas é um valor esquecido nos padrões e concepções da escola tradicional.

TECNOLOGIA INCLUSIVA

O projeto educativo das escolas de integração precisa ter uma variável, que prevê todos os processos na integração, sendo elaborado em conjunto pela equipe de professores, no qual a educação dos alunos com necessidades educativas especiais é o seu maior objetivo, sendo um poderoso instrumento de mudança.

Segundo Galvão (2006), entre os grupos de tecnologias utilizadas na educação especial, destaca-se os softwares voltados à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, tais recursos integram o aluno ao sistema de computadores, e cada vez mais ganhando espaço na sociedade, a inclusão é suporte para uma escola humanizada e que ressalta as potencialidades de seus alunos, o que é possível quando existem tais práticas: projetos compartilhados, currículo adaptado e vivo, uma organização flexível e atitudes positivas da comunidade educacional como um todo.

As tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência (LÉVY, 1999 apud GALVÃO FILHO, 2009, p. 38).

RECURSOS PEDAGÓGICOS NA INCLUSÃO

Segundo Valente (1997) a utilização do computador como recurso didático ajuda nos mais diferentes graus e tipos de deficiência, através de ferramentas que dão ao professor a possibilidade de trabalhar de forma lúdico-pedagógica.

Papert define o uso do computador como sendo: [...] é uma ferramenta de trabalho com a qual o professor pode utilizar diversos cenários de ensino e aprendizagem, entre eles, tutores, simuladores, demonstrações, jogos educativos, ferramentas de textos, desenhos e imagens, dependendo de seus reais objetivos educacionais (PAPERT, apud ZULIAN e FREITAS, 1994, s/p).

Ainda de acordo com Valente (1997, apud ZULIAN e FREITAS) o computador para as pessoas com deficiência funciona como um caderno; para o deficiente auditivo a ligação entre o concreto e o abstrato; e no caso do deficiente mental, uma forma de desenvolver suas capacidades intelectuais.

Além disso, existem outras ferramentas que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem como: a internet; os vídeos; os programas de TV; os sites e os jogos, promovendo a construção de conhecimentos de forma atrativa possibilitando a participação do educando na construção do seu próprio conhecimento (BORTOLOZZO et al., 2005).

O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e

verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (p. s/n). (ZULIAN e FREITAS, 2000, s/n.). Ainda, o Ministério da Educação disponibiliza para as salas de recursos multifuncionais, materiais didáticos e paradidáticos como o braile, o áudio e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

RESULTADOS NA INCLUSÃO

A inclusão reflete diretamente no resultado escolar, transformando a escola num lugar humanizado, que valoriza a diversidade humana e respeita todos com equidade e pluralidade, apoiando os discentes a viver em sociedade, facilitando seus horizontes e suas demandas educativas. Todo processo de inclusão é feito com formações na busca de aperfeiçoamento, isso favorece no processo das aprendizagens. O desenvolvimento humano é um processo sociocultural no qual o homem se desenvolve a partir da apropriação que faz da cultura, apropriação esta que só é possível mediante um processo de relação com outros homens (TRINDADE, 2011).

Segundo Sasaki (1997), a educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não-excludente deve promover o convívio com a diversidade, pois ela é uma característica da vida social brasileira; e para isso a escola deve ser inclusiva, tendo como meta uma educação comprometida com todos os cidadãos, almejando o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. O estudo de caso, quando qualitativo, se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

Mantoan (2003) enfatiza que reconstruir os fundamentos de escola de qualidade para todos, remete-se em questões específicas relacionadas ao conhecimento e a aprendizagem, ou seja, consideram-se que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, do aluno, conforme os paradigmas que os sustentam. A autora ainda relata que a escola inclusiva exige mudanças de paradigmas, que podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Possa também ser entendidas, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados em um grupo em um dado momento histórico e que norteiam

o nosso comportamento, até estarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não nos dão mais conta dos problemas que temos para solucionar.

A escola integradora é aquela que avalia seus alunos de acordo com suas possibilidades e não em comparação com seus colegas e que trabalham particularmente em grupos cooperativos heterogêneos, com mais possibilidades de melhoria e competência social e a autoestima dos alunos. Quando se trabalha inclusão na escola a valorização humana cresce e todos os alunos se sentem respeitados, ressaltando suas potencialidades e crescendo como humanos. A aprendizagem ao contrário do pensam muitos responsáveis, não depende só das condições internas inerentes ao indivíduo que aprende. Ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas de aprendizagem com as condições externas de ensino inerentes ao indivíduo que ensina: como Piaget (1978) nos ajuda a compreender, a adaptação a situações e exige um equilíbrio e uma organização entre o processo de assimilação do exterior para o interior e de acomodação do interior para o exterior (SALES, 2018, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento referencial realizado neste estudo, percebemos que a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente educacional tem se desenvolvido de forma gradual, ampliando a aprendizagem. Como mediador desse desenvolvimento pode destacar a utilização das atividades dinâmicas que tem contribuído para o desenvolvimento desses educandos no ambiente escolar.

Dado o exposto; conclui-se que a inclusão inova e humaniza o âmbito escolar, preparando todos os alunos para a sociedade, ampliando todas as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, que não devem sofrer com as barreiras estruturais e atitudinais, quebrando paradigmas de uma sociedade eurocêntrica e hegemônica, não há dúvida que um conjunto de docentes comprometidos torna possível o ensino inclusivo. Através deste estudo, busquei entender e informar a importância do papel da escola na vida de um aluno com deficiência. É uma peça fundamental para seu desenvolvimento e para seu convívio com a sociedade. A família é o primeiro contato com a criança, é o primeiro grupo onde ele tem a oportunidade de aprender através dos conhecimentos adquiridos, seja de forma positiva: afeto, estímulo, apoio, respeito, sentir-se útil; e negativa: frustrações, limites, tristezas, perdas, todas elas são fatores resultantes de singular importância para a formação da personalidade de qualquer criança, com deficiência ou não. Quando a família faz parte da vida escolar do aluno e se sente apoiada pela escola, acaba

transferindo toda a confiança, e o interesse sobre a criança, criando um clima favorável ao trabalho. Os pais precisam se sentir tão incluídos quanto seus filhos.

Nesse sentido, ressalta-se que apesar da escola não ser capaz de sozinha efetuar transformações sociais, é ela quem pode estabelecer os primeiros princípios de uma inclusão escolar. Portanto, a escola como espaço inclusivo, deve considerar como seu principal desafio, o sucesso de todos os alunos, sem nenhuma exceção.

O envolvimento da família no processo educacional da criança é uma necessidade e de muita importância. A família deve ser orientada e motivada a colaborar e participar do programa educacional, promovendo desta forma uma interação maior com a criança. Também é fundamental que a família incentive a prática de tudo que a criança assimila.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura. Assim, a qualidade da estimulação no lar e a interação dos pais com a criança se associam ao desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

A legislação e os textos pesquisados para a elaboração desse trabalho sobre educação inclusiva deixam bem claro que renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola adaptem-se ao aluno com alguma deficiência, e não o contrário. Em segundo, que o professor, que é considerado o agente determinante da transformação da escola, deve ser preparado adequadamente para gerenciar o acesso às informações e conhecimentos por parte dos alunos.

É preciso que saibamos analisar cada criança, cada necessidade, e ao mesmo tempo saibamos também que todas elas são iguais, e não podem ser excluídas do convívio social e educacional.

O ambiente escolar deve ser sempre acolhedor, no qual esses educandos possam se sentir incluídos, convivendo com os demais e inseridos em um ambiente que proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social contribuindo assim para a sua vida em sociedade, já que a escola é o principal espaço social onde as crianças aprendem a conviver com as outras independentemente de carregarem algum tipo de deficiência ou não.

O educador precisa demonstrar compromisso e vontade de ajudar todos os seus alunos, precisa se comunicar demonstrando entusiasmo e carinho com seus alunos, precisa dominar o conhecimento da didática da matéria, facilitando a aprendizagem, ao dominar múltiplos modelos de ensino: a flexibilidade e sua habilidade para resolver

imprevistos, refletir sobre sua prática faz com que seu trabalho seja aprimorado, trabalhar em equipe, ensinando e aprendendo com as experiências de seus colegas.

Destaco ainda que é de suma importância que os profissionais que trabalham na educação estejam preparados para desenvolver atividades com a diversidade humana, contribuindo significativamente para uma sociedade inclusiva, ressaltando que todas as pessoas (alunos) merecem respeito e um local educativo que tem como fundamental a equidade em seu projeto político pedagógico.

Todo desenvolvimento inclusivo, norteia os alunos para a quebra de estereótipos e preconceitos dentro da sala de aula, ensinando os mesmos como respeitar o próximo e a diversidade humana, sempre com o docente sendo mediador do processo de aprendizagem, e o aluno como protagonista desse movimento.

Isso é inclusão: “fazer parte da sociedade, conviver com o outro, ter a oportunidade de estar em um espaço comum a todos e não ser excluído, não ser olhado de forma diferente” (SOARES, 2010). A criança se sentirá parte do processo ao participar de atividades com as outras crianças ditas “normais”, quando ocorrer a interação entre elas independentemente das suas limitações. E o lúdico proporciona isso: respeitar e aceitar as pessoas como elas realmente são.

REFERÊNCIAS

- AMARO**, D. G.; **MACEDO**, L. Da lógica da exclusão à lógica da inclusão: reflexão sobre uma estratégia de apoio à inclusão escolar, 2002.
- ARROYO**, M. G. Ofício de mestre - Imagens e auto imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARBOSA**, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura _ São Paulo: Cortez, 2008_ (Coleção Magistério. Série formação do professor).
- BATISTA**, C. G. Crianças com problemas orgânicos: contribuições e riscos de prognósticos psicológicos. Educar em Revista, Curitiba, v. 23, n. jan-jun, p. 45-63, 2004.
- BRASIL**, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394). Brasília: 1996. Disponível em: < [http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 jul. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classe comum da rede regular.** 2ª ed. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, 2004.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: . Acesso em 11 nov. 2019.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In.: ZANIOLO, L. O.; DALL "ACQUA, M. J. C. (Orgs.). Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

CARVALHO R. E. A nova LDB e a educação especial. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

CHIAPPINI, Ligia. Aprender e ensinar com textos / coordenadora geral/ Ligia Chiappini._ 6. Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/ MEC, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S. Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007

PERES, R. C. N. C. O lúdico no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral espástica. 2003. 242 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização. Rio de Janeiro: Rev. Bras. Educ. nº28/Apr. 2005 –.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

O TDAH – UM OLHAR REFLEXIVO



EDINICE GUIMARÃES CAVALCANTI DE SOUZA

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

RESUMO

O presente Artigo vem abordar um dos temas mais discutidos em palestras e discussões educacionais, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Muito se fala sobre o assunto, mas poucas pessoas fazem um estudo aprofundado para compreender as reais causas, sintomas e buscam estratégias para se atingir melhores resultados. A falta de informações pode gerar muitas consequências negativas para a vida da criança portadora deste transtorno. Diante deste quadro alguns apontamentos serão essenciais para o início deste estudo. Quais os principais características, sintomas e intervenções para um melhor desenvolvimento e qualidade de vida. Quais as ações do educador/família/ Profissionais, para explorar o que há de melhor nesta criança, sem apenas focar em suas dificuldades e limitações? O Objetivo deste trabalho será apresentar um novo olhar para esta criança percebendo suas qualidades e produtividades criativas, amenizando as angústias internas, naturais que ocorrem na mente de um TDAH, um olhar para a criança além do transtorno, mas sim preocupando-se com sua forma de pensar, a forma como se processa a construção do conhecimento e suas reações , compreender os porquês de suas atitudes e, consequentemente de seu rendimento pedagógico e social.

Palavras-chave: TDAH; Olhar; Reflexivo.

INTRODUÇÃO

Sendo assim, esta pesquisa bibliográfica tem o objetivo de esclarecer como funciona a mente de uma criança com este transtorno, suas angústias e muitas vezes a incompreensão por parte do adulto que desconhece os sintomas, agravando ainda mais o desenvolvimento desta criança. Com base em teorias de autores e estudos serão

abordados situações práticas do cotidiano destas crianças de um ponto de vista positivo ,visando uma melhor qualidade de vida e uma melhor relação social entre Família, professores e alunos .

A primeira descrição oficial do que hoje chamamos TDAH data de 1902, quando um pediatra inglês, George Still, apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que na sua opinião não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral na época desconhecido.

Algumas das denominações referente a este transtorno foram: síndrome da criança hiperativa, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, transtorno hipercinético, transtorno primário da atenção.

Sendo assim, esta pesquisa bibliográfica tem o objetivo de esclarecer como funciona a mente de uma criança com este transtorno, suas angústias e muitas vezes a incompreensão por parte do adulto que desconhece os sintomas, agravando ainda mais o desenvolvimento desta criança.Com base em teorias de autores e estudos serão abordados situações práticas do cotidiano destas crianças de um ponto de vista positivo ,visando uma melhor qualidade de vida e uma melhor relação social entre Família, professores e alunos .

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é uma desordem neurobiológica caracterizada por dificuldade em privilegiar um foco e sustentá-lo com nível suficiente de atenção, modular níveis de atividade cognitiva e, em alguns casos, controlar comportamentos impulsivos. Como consequência, percebe-se um prejuízo global nos indivíduos, resultante de comportamentos mal- adaptados, inconsistentes para a idade cronológica e o estágio de desenvolvimento esperados. A prevalência estimada na população geral para o TDAH é de 4 a 12 %, na faixa etária de 12 anos.

O TDAH se caracteriza por três sintomas: Desatenção. Impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância e em cerca de 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente do grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode acarretar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticados e orientadas precocemente.

Até hoje, a desinformação sobre o assunto é um dos maiores entraves na vida de um TDAH. O diagnóstico e o tratamento podem amenizar as angústias, indagações e sofrimentos. É essencial que se pense na qualidade de vida e em possibilidades de desenvolvimento e crescimento, possibilidades de uma vida feliz e produtiva, mas para isso

é importante estudo, dedicação. O saber constitui o verdadeiro poder, tão necessário à mudanças reais.

De acordo com CUNHA (2013),

O TDAH: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é atualmente considerado como um grupo heterogêneo de anormalidades neurológicas, que aparecem na infância e se manifestam durante o desenvolvimento, resultantes da interação entre determinadas configurações genéticas e exposição a várias condições ambientais. [...] O TDAH pode ser entendido, portanto, como um transtorno dependente de fatores genético-familiares, adversidades biológicas e psicossociais. Tem etiologia multifatorial e caracteriza-se pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade motora. E ainda relata que o TDAH é o “distúrbio neuropsiquiátrico mais comum da infância e está incluído entre as doenças crônicas mais prevalentes entre escolares”, sendo assim, requer a investigação apropriada para tomada de atitudes adequadas. (CUNHA ., 2013, p. 41).

As características principais do TDAH estão baseadas basicamente num trio de sintomas, abaixo descritos:

- **Alteração da Atenção:** Este é um dos sintomas mais importantes na compreensão do comportamento do TDAH. A criança pode ou não apresentar hiperatividade física, mas nunca deixará de apresentar forte tendência à dispersão. Essa dificuldade acompanha a criança até a fase adulta, dificuldade em se manter concentrada em determinado assunto, pensamento, ação ou fala, muitas vezes coloca a pessoa em situações muito desagradáveis.
Com o passar do tempo a criança, adolescente e futuramente adulto se irrita com as falhas e lapsos de atenção pois acaba atrapalhando a organização de sua vida escolar e sua vida cotidiana, suas relações pessoais, sociais. O grande esforço em tentar ficar atento em uma atividade durante algum tempo pode gerar um cansaço físico e mental e, em algumas vezes irritação.
- **Hiperatividade:** É muito fácil identificar a hiperatividade física no TDAH, a criança apresenta um comportamento agitado, move-se sem parar em sala de aula e fora dela. Na maioria das vezes não anda, corre muito. O sono geralmente fica comprometido pois sua agitação do dia não permite que ela se desligue e relaxe.
- **Impulsividade:** Impulsividade significa ímpeto, impulsão; ação de impelir de acordo com o estímulo externo que a pessoa recebe. Para o TDAH, pequenas coisas são capazes de despertar grandes emoções e isso acaba repercutindo em suas ações. A hiperatividade mental apresenta-se de maneira mais sutil, o que não significa que não seja penosa. Esta agitação psíquica é parcialmente responsável pela inaptidão social de muitos TDAH.

Agitação cerebral muitas vezes os impedem de interpretar corretamente as “deixas sociais” tão necessárias no estabelecimento e manutenção das relações humanas .

Segundo CORRÊA (2001)

Impulsividade é a deficiência no controle dos impulsos, é “agir antes de pensar”. Podemos entender impulso como a resposta automática e imediata a um estímulo. Em outras palavras, ela não tem freio. Somente à medida que a criança cresce é que a educação vai criando esse freio interno, através de um processo de inibição da resposta imediata. No TDAH, as reações tendem a ser imediatas, sem reflexão. (CORRÊA,2002,p.3)

Segundo SILVA, (2009)

A mente do TDAH funciona como um receptor de alta sensibilidade que, ao captar um pequeno sinal, reage automaticamente, sem as características o estímulo inicial. Reage no mesmo instante sem medir consequências, agindo de forma impulsiva. Se este comportamento não for compreendido e bem administrado por eles próprios e pelas pessoas que convivem com elas. Esta impulsividade poderá se manifestar como: agressividade, descontrole alimentar uso de drogas, gastos demasiados, compulsão por jogos, fala incontrolável. (SILVA, 2008, pg. 25).

PRINCIPAIS CAUSAS DO TDAH

Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios). Existem causas que foram investigadas para estas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões.

A) Hereditariedade

Os genes parecem ser responsáveis não pelo transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH. A participação de genes foi suspeitada, inicialmente, a partir de observações de que nas famílias de portadores de TDAH a presença de parentes também afetados com TDAH era mais frequente do que nas famílias que não tinham crianças com TDAH. A prevalência da doença entre os parentes das crianças afetadas são cerca de 2 a 10 vezes mais do que na população em geral (isto é chamado de recorrência familiar).

De acordo com LEME (ABDA)

Como em qualquer transtorno do comportamento, a maior ocorrência dentro da família pode ser devido a influências ambientais, como se a criança aprendesse a se comportar de um modo “desatento” ou “hiperativo” simplesmente por ver seus pais se comportando desta maneira, o que excluiria o papel de genes. (Leme para: ABDA, Associação Brasileira de Déficit de Atenção).

Foi preciso, então, comprovar que a recorrência família era de fato devida a uma predisposição genética, e não somente ao ambiente. Outros tipos de estudos genéticos foram fundamentais para se ter certeza da participação de genes: os estudos com gêmeos e com adotados. Nos estudos com adotados comparam-se pais biológicos e pais adotivos de crianças afetadas, verificando se há diferença na presença do TDAH entre os dois grupos de pais. Eles mostraram que os pais biológicos têm 3 vezes mais TDAH que os pais adotivos.

B) Substâncias ingeridas na gravidez:

Tem-se observado que a nicotina e o álcool quando ingeridos durante a gravidez podem causar alterações em algumas partes do cérebro do bebê, incluindo-se aí a região frontal orbital. Pesquisas indicam que mães alcoolistas têm mais chance de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção. É importante lembrar que muitos destes estudos somente nos mostram uma associação entre estes fatores, mas não mostram uma relação de causa e efeito.

C) Sofrimento fetal:

Alguns estudos mostram que mulheres que tiveram problemas no parto que acabaram causando sofrimento fetal tinham mais chance de terem filhos com TDAH. A relação de causa não é clara. Talvez mães com TDAH sejam mais descuidadas e assim possam estar mais predispostas a problemas na gravidez e no parto. Ou seja, a carga genética que ela própria tem (e que passa ao filho) é que estaria influenciando a maior presença de problemas no parto.

D) Exposição a chumbo:

Crianças pequenas que sofreram intoxicação por chumbo podem apresentar sintomas semelhantes aos do TDAH. Entretanto, não há nenhuma necessidade de se realizar qualquer exame de sangue para medir o chumbo numa criança com TDAH, já que isto é raro e pode ser facilmente identificado pela história clínica.

E) Problemas Familiares:

Algumas teorias sugeriam que problemas familiares (alto grau de discórdia conjugal, baixa instrução da mãe, famílias com apenas um dos pais, funcionamento familiar caótico e famílias com nível socioeconômico mais baixo) poderiam ser a causa do TDAH nas

crianças. Estudos recentes têm refutado esta ideia. As dificuldades familiares podem ser mais consequência do que causa do TDAH (na criança e mesmo nos pais).

Problemas familiares podem agravar um quadro de TDAH, mas não o causar.

UM OLHAR ATENTO DO PROFESSOR AOS SINTOMAS

Antes de mais nada é essencial que o educador esteja preparado e embasado teoricamente, que se estude o desenvolvimento e as dificuldades de seus alunos, buscando estratégias para proporcionar e organizar suas aulas de acordo com as individualidades de seus alunos. É importante que ele tenha uma observação muito especial para conhecer o que foge da normalidade e realizar os devidos encaminhamentos aos profissionais específicos da área.

Alguns sintomas podem estar evidenciados no dia a dia da criança pertencente à um grupo social dentro e fora de sala de aula.

De acordo com Silva (2009),

O profissional da área deve realizar devidamente critérios de comparação. Deve conhecer profundamente o comportamento e as características infantis de uma forma geral, e não somente daquelas crianças que apresentam algum tipo de transtorno. E, sobretudo, este profissional precisa desenvolver a fina sensibilidade de um investigador aliada ao pensamento lógico do cientista. (Silva, 2009, p. 61)

Algumas dicas podem auxiliar em uma observação mais dedicada para se dar os primeiros passos rumo ao diagnósticos de uma criança TDAH:

- Com frequência mexe ou sacode as mãos, pés e mãos. Dificilmente consegue ficar sentado em sua carteira. Não consegue ficar quieta, mesmo em situações em que se espera que o faça;
- É facilmente distraída por estímulos externos. A criança TDAH tem a atenção muito dispersa. Qualquer estímulo, ruído, um movimento, a impede de concentrar-se em alguma tarefa por muito tempo. Principalmente se a tarefa for obrigatória e não despertar nenhum interesse especial. Sua mente é um radar girando o tempo todo em busca de novidades;
- Tem dificuldades de esperar sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo, além de interromper constantemente os colegas, dificultando os relacionamentos com seus pares;
- Com frequência dispara respostas para perguntas que ainda não foram completadas. A criança com TDAH não consegue parar ou filtrar o fluxo de ideias que eclode de sua mente

- Tem dificuldades em seguir instruções e ordens. A criança com TDAH não é exatamente rebelde ou insubordinável. Ela apenas tenta fazer do seu jeito e insiste nisso.
- Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo em atividades lúdicas. Sua atenção é fluída, escorregadia durante atividades prolongadas e em série, de caráter obrigatório ou mesmo atividades em grupo que envolvam regras. No entanto, pode subitamente solidificar-se e tornar-se dura como gelo, se determinada atividade for estimulante e atrativa. Um exemplo comum é o vídeo game.

De acordo com Silva (2009),

Tais jogos unem estímulos de diversos tipos, de forma sincrônica e simultânea, comumente em grande velocidade. São imagens vivas, coloridas e dinâmicas acompanhadas por sons vibrantes que correspondem às ações compreendidas pela criança no jogo. As características desses jogos conseguem ativar o cérebro de uma criança TDAH de uma forma que as atividades corriqueiras não são capazes. (Silva, 2009, p.63).

- Frequentemente muda de uma atividade inacabada para outra. Da mesma forma que uma ideia que vem à mente desta criança é imediatamente traduzida em palavras, muitas delas também são postas na prática. O filtro falha e a impulsividade ganha terreno;
- Tem dificuldade em brincar em silêncio ou tranquilamente;
- Às vezes fala excessivamente. É bastante comum que a criança dê voltas em torno de um assunto antes de conseguir chegar ao ponto, ou que no meio da fala esqueça o ponto e acabe falando sobre outra coisa. Como existe um grande fluxo de ideias ela apresenta dificuldade de ser concisa e objetiva ao falar
- Perde itens necessários para tarefas ou atividades escolares, bem como objetos escolares

Ficar atento às particularidades do aluno é um dos recursos essenciais, já que é no âmbito escolar que estes sintomas se intensificam, já que ela é conduzida a seguir regras e onde há maior cobrança de seu desempenho. O professor que desconhece o problema pode acabar concluindo que esta criança é irresponsável ou rebelde. O rendimento é marcado pela instabilidade

Não se sabe ao certo se a impulsividade é responsável pelas falhas em habilidades sociais ou se esse déficit é características do próprio TDAH, independente da impulsividade.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR

Uma vez identificado o Transtorno de atenção e Hiperatividade em um aluno, o professor passa a ter um papel fundamental na inclusão dessa criança ao ambiente escolar. O primeiro grande desafio que o professor precisa encarar é o desconforto e a hesitação dos pais ao receber e aceitar que seu filho precisa de ajuda. É preciso ter muita cautela e sensibilidade, mas ao mesmo tempo é necessário ser incisivo ao orientá-los para que não ignorem esses sintomas estimulando-os a buscarem a ajuda de especialistas.

De acordo com TEIXEIRA, (2012),p.45

O professor é um dos grandes observadores de crianças, é quem as conhece como poucos, pois consegue manter o olhar individual, mesmo em meio a uma “multidão”. Diferente de outros profissionais, ele é um dos poucos que enxerga a criança e o adolescente em sua rotina, na realidade em que ele está inserido. (TEIXEIRA,2012,p.45)

Alertar os pais é apenas o primeiro passo de uma longa jornada que o professor terá que enfrentar, aos poucos pequenas mudanças em sua sala de aula também deverão acontecer.

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), é na escola que o TDAH mais se manifesta, pois, o sistema escolar é um espaço das primeiras experiências sociais da criança, é o momento em que ela aprende a exercitar seus valores, suas formas de comportamento, suas habilidades e, ocasionalmente, demonstrar algumas dificuldades. Alguns direcionamentos e atitudes podem ser o caminho para que o aluno consiga se desenvolver melhor e sentir-se pertencentes ao grupo e assistidos pelo professor, além de auxiliar também os seus familiares nesta caminhada escolar

- **Escolha o melhor local para ela se sentar:**

É importante que o aluno com TDAH não se sente próximo de outros colegas que possam provoca-lo ou irritá-lo. Cantos da sala e janelas também não são bons lugares, ele pode se distrair facilmente olhando para fora. Ele não precisa sentar na primeira fileira, mas o melhor local é perto da mesa do professor.

- **Envolva-o em ações na sala de aula:**

Faça com que a criança sintase útil e a envolva em seu trabalho. Isso afaz com que ela gaste energia e consiga ficar mais calmo durante os outros momentos em sala.

- **Confira se o aluno está conseguindo acompanhar as tarefas:**

O fato de não conseguir realizar as tarefas propostas pelo professor, pode produzir diferentes efeitos sob a criança. Ela pode ficar nervosa, irritada e até mesmo se sentir inferior com relação aos outros alunos. É essencial supervisionar o andamento da tarefa

passo a passo. Dar o suporte caso não esteja caminhando na tarefa. Se necessário atuar de forma mais individualizada e pontual.

- **Valorize sempre o que foi feito:**

Chamar atenção para que a criança finalize a tarefa é natural, mas no caso do TDAH, o professor deve ter mais cautela. É importante que o professor valorize o que a criança já conseguiu realizar ao invés de cobrar insistentemente as atividades que acabou ficando em falta. Desta maneira acaba incentivando que esta criança se esforce para conseguir produzir cada vez mais. Recompensar progressos sucessivos ao invés de exigir comportamento perfeito.

- **Nunca provoque constrangimento do aluno**

Na verdade, isso vale para todos os alunos, mas para a criança com TDAH principalmente. Ao passar por uma situação desconfortável, ele pode magoar-se e consequentemente agir de diferentes formas dependendo da situação.

Ainda de acordo com a ABDA (2016), alguns instrumentos podem também direcionar o aluno em seus estudos, algumas dicas estimulantes para engajar o aluno em seu dia a dia de estudo:

- Lembretes em agendas e cadernos;
- Lista de Tarefas;
- Anotações em provas e trabalhos;
- Quadro de avisos e cronogramas de horários e datas importantes;
- Eleger alguns alunos para auxiliar o colega na organização desta agenda /ou cronograma;

- Conversar com a criança e seus pais sobre o método mais fácil de estudo em casa. Isso facilita muito a vida dos que tem TDAH. Proponha aos pais alguns “experimentos” de formas de estudos diferentes até que seja encontrada a mais adequada para aquele aluno, contanto que inclua uma programação de estudo com intervalos e assim não acumular matéria

- Ambientes com muitos distratores / estímulos externos devem ser evitados. Uma sala de aula deve contar apenas elementos necessários para a situação de aula daquele momento. Murais com muitas informações ficam melhor colocados nos corredores por exemplo. Músicas ou barulhos externos com frequência também devem ser evitados.

- No ambiente escolar, evitar instruções muito longas e parágrafos muito extensos! Isso certamente será apreciado e facilitará o aprendizado de todos os alunos sem exceção.

- No ambiente escolar, evitar instruções muito longas e parágrafos muito extensos! Isso certamente será apreciado e facilitará o aprendizado de todos os alunos sem exceção.

Por exemplo: Provas com enunciados longos funcionam muito mais como “armadilha” do que uma tentativa de esclarecimento da pergunta. Espaço entre as perguntas e clareza nas instruções são imprescindíveis para uma melhor realização de provas.

- Atividades que exijam maior integridade da atenção sustentada devem ser feitas preferencialmente no início da aula, ou seja, as tarefas que demandem mais atenção contínua por um período de maior devem ser priorizadas e assim serem feitas no início da aula.

Por exemplo: Provas deverão acontecer no primeiro tempo de aula. No último tempo o aluno já teve várias aulas, de várias matérias, que acabam funcionando como elementos de distração e podem prejudicar todos os alunos, especialmente os que tem desnecessariamente.

De acordo com GHIGIARELLI (8 jun. , 2016)

É preciso que os professores conheçam um pouco sobre o TDAH, para não criarem barreiras em relação ao aluno e tentarem dar uma maior atenção a quem possui o transtorno. Estudar em turmas pequenas, sentar próximo ao quadro e ao professor, sala com poucos detalhes que possam dispersar a atenção, permissão especial para ter mais tempo de fazer as tarefas sem punições, são algumas dicas que podem ajudar muito essa criança. GHIGIARELLI, ABDA, 8 jun.2016).

Além destas ações o educador precisa ter em mente que o funcionamento cerebral do TDAH favorece o exercício da atividade humana, a criatividade. Levando-se em consideração que a criatividade é a capacidade individual ver diversos aspectos da vida através de um novo prisma, dando forma a novas ideias, pode-se notar que a mente do TDAH, em meio à confusão de pensamentos, é capaz de entender o mundo sob ângulos não explorados.

A falta de foco e desorganização mental, as memórias operacionais e prospectivas disfuncionais, podem então, colocar o indivíduo com TDAH numa condição eterna de improviso, buscando soluções diferentes, a princípio, meramente porque ele não focaliza a solução óbvia, e não necessariamente porque simplesmente prefira inventar coisas o tempo todo. Neste sentido, talvez possa se pensar, que por causa do TDAH alguns portadores acabariam desenvolvendo mais a criatividade para compensar o déficit cognitivo, mas ainda assim, todas estas observações ainda são objetos de estudo e pesquisa.

O TDAH, CRIATIVIDADE E HEMISFÉRIO DIREITO DO CÉREBRO

Sem dúvida que a criatividade deve ser estimulada em qualquer contexto escolar. O professor/ família deve proporcionar esta habilidade pois é um dos elementos mais importantes para a construção com conhecimento e formações de esquemas mentais para

qualquer nível de desenvolvimento. Este aspecto vem se intensificando com o passar do tempo. Tornar o aluno capaz de analisar criticamente e de resolver problemas de forma criativa, o lúdico, o prazer de criar e de sonhar. O professor deve estar cada vez mais empenhado em colocar estes tópicos como objetivos principais de sua prática pedagógica para resultados mais positivos. No caso do TDAH isto não é diferente. Da mesma forma que os outros alunos, o TDAH, que apresentam suas particularidades e necessidades de atenção diferenciadas necessitam de estímulos e espaço para exercitar esta criatividade.

Estudos evidenciam a possível capacidade em evidência da criatividade em crianças TDAH. Mais especificamente no Hemisfério Direito (hemisfério dos contextos), ou seja, ele possibilita que apresentemos uma visão geral do mundo. Quando há ativação neste hemisfério, ocorre o aumento de pensamentos alternativos, que leva a ver a vida sobre novos focos, criando assim, o terreno ideal para o exercício da criatividade. Portanto, o profissional deve se dedicar o estudo sobre o funcionamento do cérebro e da construção de pensamento do TDAH para que possa atuar com segurança e eficácia no aprimoramento da atuação e da inserção deste aluno ao grupo, mostrando que ele é capaz SIM de participar com contexto pedagógico e sentir-se capaz de produzir de forma ativa e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo desta pesquisa bibliográfica buscou-se analisar com profundidade os aspectos que circundam a vida de uma criança/ jovem portadoras de TDAH. Sua abordagem visualizou o objetivo de conscientizar todos os envolvidos (família, professores, escola) a repensarem as atitudes e repensarem em ações mais efetiva para auxiliar o estudante em desenvolvimento e individualidade.

Toda criança é capaz de produzir, inclusive o TDAH, que apresenta sua criatividade e seu grau de compreensão e raciocínio cognitivo, conforme foi apresentado ao longo deste texto. Esta criança não representa apenas aspectos negativos. Deve-se pensar nesta criança com um olhar mais reflexivo e subjetivo.

O professor necessita, além da formação e do aprofundamento em seus estudos ele deve, acima de tudo exercitar seu olhar e sua sensibilidade e perceber seu aluno não somente como um diagnóstico mas sim como um indivíduo com suas particularidades, seus pensamentos e suas capacidades individuais. É preciso abrir espaço para a participação da família juntamente com a equipe multidisciplinar. Somente um trabalho em equipe é capaz de transmitir a segurança necessária para o bom desenvolvimento e atuação deste indivíduo em seu mundo social e futuramente participativo na sociedade.

REFERÊNCIAS

CORRÊA ,Kátia Beatriz- ABDA- **Cartilha-Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, 2002.**

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi -**Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura.** CEFAC, São Paulo,V.15,n.1,

GHIGIARELLI, Denise Ferreira- **ABDA- TDHA e o Processo de Aprendizagem**,jun.2016. Acesso 21 de dez, 2019.

LEME, Luciana.- ABDA -Associação Brasileira de Déficit de Atenção – **O que é TDAH?** Acesso: 24 de dez.2019.

NURBEGOVIC,Milena- **ABDA ,Associação Brasileira de Déficit de Atenção- O que é TDAH –Relação professor, escola ,aluno e família: unidos para o sucesso , Agos. 2014. Acesso 20 de dez. 2019**

TEIXEIRA,Gustavo- **Desatentos e Hiperativos-Manual para Alunos, Pais e Professores.** 1 ed.Rio de Janeiro; Best Seller,2014.



ELIANA MARIA PERGOLA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP (2004) Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Frei Antônio Santana Galvão.

RESUMO

A formação de professores para a EJA é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos em sala de aula, garantindo a permanência desses alunos na escola. Mostrando-os a importância de continuar seus estudos, a fim de que se tornem cidadãos críticos e reflexivos para que possam interagir de forma participativa na sociedade. Dessa forma, este artigo se propõe apresentar o processo de surgimento e criação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a EJA. A princípio a ideia foi formatar uma pesquisa histórica da Educação de Jovens e Adultos, porém no decorrer do trabalho foi surgindo além da história o trabalho para formação e atuação de diversos agentes, instituições e governos na constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Onde dá para perceber uma participação muito maior da sociedade na formação da Educação de Jovens e Adultos, diferente do que ocorreu no ensino regular no Brasil

Palavras-chave: Formação; Educação; Professores; Jovens e Adultos;

INTRODUÇÃO

Quando falamos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil parece ser uma coisa tão contemporânea, mas na verdade o processo educativo no Brasil, nunca foi tão difícil de formar como a proposta para Educação de Jovens e Adultos. Embora muito se tenha trabalhado para se organizar o Ensino de Jovens e Adultos, o que se obteve hoje, ela foi uma experiência espelho, daquilo que se estava propondo, a cada mudança que ocorria no sistema educacional brasileiro. Não existiam propostas de aprofundamento sobre a parte

social ou ainda quanto à capacidade cognitiva dos sujeitos envolvidos no processo e como eles construíram o seu conhecimento.

Nos anos 40 (1940) foi quando tudo começou na Educação de Jovens e Adultos, é nesse momento, que é dado a partida na Política Educacional Nacional, segundo cita Ribeiro (2001, p.59), “se constituiu como política educacional”.

Ribeiro nos mostra no seu texto, um pouco da história e da importância na época e do entendimento de quem eram os sujeitos da aprendizagem, como eles deveriam aprender e o que se entendia que era significativo para esses alunos.

Na de função do processo de aprendizagem, ele trata ainda com uma abordagem sócio construtivista, o que acontecia com os indivíduos, através das relações sociais, a partir das suas construções individuais e coletivas. Lembrando muito Paulo Freire, que afirmava que essa educação deveria acontecer de forma crítica e reflexiva, inserindo o indivíduo em todo o processo, onde faria sua própria autocrítica.

Embora se fale que na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o seu sistema hoje é muito grande e ele se mostra uma balança afinada, pois em diversos momentos da aplicação pedagógica, ele apresentou pontos que compensam o tamanho do sistema. Mas como veremos que a EJA foi criada, também, a partir de erros e de inadequação de currículos, métodos e materiais didáticos, que embora sejam difíceis de admitir, ainda persistem, em muitos locais de aprendizagem, possuem suas características locais.

Porém a Educação de Jovens e Adultos nunca veio no início da formação do Brasil. Mas ela veio logo após a Educação Jesuítica, que era apenas para formação indígena e catequista da Igreja Católica, mas passou por vários momentos de grande significado político-social, para sua organização e se mostrou, até hoje, um sistema resistente e forte.

Mas foi realmente só a partir dos anos 40, que a Educação de Jovens e Adultos passou a se formar e ser tratada como um “sistema diferenciado e significativo” para a educação brasileira. E desde aquela época, vem se mostrando como sistema apto a melhorar dia-a-dia. Sua política educacional não nasceu apenas no gabinete, foi a defasagem educacional e a implantação das indústrias no Brasil, na política de Getúlio Vargas, junto com a própria população brasileira, que causou a implantação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1920, surgiu questionamentos, com o que fazer nas questões do Ensino para os Adultos e o que o Estado deveria fazer, pois tratava-se de uma necessidade pública. Essa pressão, iniciou então a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942 e junto com ele programas para o ensino de adultos e ampliação da educação dessa modalidade,

pois o país possuía uma taxa alarmante de analfabetismo e esse fundo tentava dar uma resposta a isso, combatendo o analfabetismo adulto e infantil.

Quando Getúlio Vargas foi deposto em 1945, surge também as cobranças da Unesco e segundo Haddad (2000, p.111) “denunciava o mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos no processo de desenvolvimento das nações” e se estabeleceram metas para alfabetizar, de dando o empurrão no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos.

Claro que não devemos deixar de mencionar a contribuição dos interesses políticos que cercavam o assunto, pois o nível de analfabetismo nos colocava como país subdesenvolvido e não dava mais para esconder a fraco esforço para a educação no país. Ele haveria de se preocupar com a aprendizagem de cada um.

Em 1947, houve um bom movimento, que nos auxiliou muito o desenvolver de um processo para o ensino de Jovens e Adultos no Brasil, foi o Serviço de Educação de Adultos, o SEA, que por campo de atuação deveria se preocupar com a educação do adulto e com ele criar um Curso Primário para adultos, com profissionais capacitados. “(...) e lançamento fez que houvesse o desejo de atender apelos da Unesco em favor da educação popular. (...)” (Paiva, 1987, p.178)

Essa orientação da Unesco, gerou um momento de grande discussão sobre o analfabetismo no Brasil e cada um dos órgãos governamentais saíram à procura de entender o processo de Educação de Jovens e Adultos, pois ela estava diretamente ligada ao desenvolvimento do Brasil, pois o profissional analfabeto não colaboraria na recuperação do atraso econômico e industrial brasileiro.

Até aquela data não se preocupavam com o sujeito, com o indivíduo e nem entender o processo de inclusão na aprendizagem profissional. O analfabeto era tido como um peso ao país, pois não podia contribuir para o desenvolvimento, mas o contínuo crescimento do contingente dos analfabetos, acabaram por gerar interesse político, daí da Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos ter uma proposta educacional voltada para a vida, trabalho e profissionalização.

Como sabemos a falta de alfabetização e o próprio analfabeto era visto com preconceito e naquele momento até os organizadores da campanha o viam preconceituosamente. Paiva (2001):

“(...)a idéia central (...) é a de o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional” “E associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo Alfabetizado. (...)” (p.184)

No decorrer da campanha percebeu-se uma mudança da visão, deixando de ser tão preconceituosa e passando a ser a representante da Educação para Jovens e Adultos, que só toma essa forma, como vimos, a partir da contribuição do Estado, mas foi o movimento popular que levou a essas mudanças. É certo que forma bem singelas as lutas em favor da EJA, mas elas começaram a ser reconhecidas devido a isso. Mas ainda faltava valorizar a EJA e foi a partir desses movimentos que a reação aconteceu, como uma resposta do Estado as críticas que se fazia aos governos.

Esse período, então, foi o que marcou profundamente a Educação de Jovens e Adultos pelo movimento popular, que foram fortificadas por ações educativas e políticas com vários outros programas de interesse na EJA tal como relata Ribeiro (2001)

Tem-se que deixar registrado que realmente os movimentos populares, de grupos sociais como: sindicatos e outros foram os reais responsáveis de surgir uma educação voltada para transformação, incluindo no processo educacional e de modernização do país. A EJA levaria e leva aos poucos o sujeito a uma transformação social ou cultural, como nas ideias de Paulo Freire.

A partir da década de 60, muitas outras campanhas começaram a surgir com visões diferentes daquelas anteriores, agora a proposta era uma educação igualitária e para todos. Apresentam-se programas para erradicar o analfabetismo no país, e com essas melhorias conseguir a imagem ideal para o país, como também em políticas para melhorar as condições de vida ao povo brasileiro, e um pouco mais reflexivo de em relação ao que se vinha sendo para trabalhado. Os esforços políticos deram passos em vários lugares do Brasil, surgindo campanhas de Educação de Jovens e Adultos e entre os mais conhecidos estão: o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular de Recife, “De pé no chão também se aprende a ler”, de Natal e o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, entre outros.

Paulo Freire será uma referência na Educação de Jovens e Adultos, pois ele apresentará essa educação pensada de forma diferente, onde o indivíduo no processo de aprendizagem, tem uma educação e alfabetização de maneira crítica e dialogicamente. Suas idéias podem ser observadas no Plano Nacional de Alfabetização, que se destinava atender a maior parte da população analfabeta do país, mesmo que que tenha surgido através de movimentos estudantis e também de entidade sindicais, que trabalharam para que o seu método fosse colocado na Educação de Jovens e Adultos, dentro do Ministério da Educação e aos poucos com seus resultados o programa gerou benefícios políticos e passou a ter maior apoio do governo como método principal.

(...) a luta entre os estudantes e intelectuais das diversas orientações político-ideológicas dentro do movimento sindical, por isso foi a visada pelos acordos que resultaram da utilização do método Paulo Freire, entretanto também outros interesses eleitorais começaram a se manifestar e se a refletir no programa(...) (Paiva, 1987, p. 258)

Lamentavelmente no período da Ditadura Militar, no nosso país muitos programas se perderam, mas importantes contribuições sociais conseguiram se manter. O próprio sistema ditatorial manteve aqueles programas conservadores, por isso muitos deles se espalharam pelo Brasil como a cruzada de ação básica cristã, que para manter o seu programa alegava que não fazia educação, mas sim dava apoio em ações sociais ao Regime Militar.

O que buscava no regime militar era concentrar sim, mas sem preparar a mão de obra, que no processo de aprendizagem, deviam apenas buscar uma complementação pedagógica, uma prática de aprendizagem preparando o aluno para apenas ler e escrever.

Em 1971, surge o Supletivo procurando complementar a escolarização e o analfabetismo, colocando em sala aqueles que ainda não tinham conseguido terminar seus estudos no tempo regular na idade certa. O Supletivo foi instituído pela Lei 5.692/ 7, pensava-se apenas em uma escolarização tardia e atividades educativas da maneira mais flexível para o indivíduo, suprimindo suas deficiências.

Outro objetivo do Ensino Supletivo, é que foram feitas algumas mudanças na sua proposta procurando atender apenas interesse de governo, segundo Haddad (2000).

“O ensino supletivo foi apresentado a sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola e por sua clientela pois a todos deveriam atender uma dinâmica permanente de atualização” (p.117)

Na verdade, o que ocorria era a pressão da Ditadura Militar naquele momento da história brasileira, onde se vislumbrava apenas uma educação técnica, para atender o mercado de trabalho e a vida social, porém temos que aceitar que essa iniciativa do Supletivo formou a base dos parâmetros da Educação a Distância, com o início de uso de novas tecnologias, como no caso a educação com a TV e rádio, que já foram copiadas em outros momentos dos projetos educacionais no Brasil.

Na década de 80, com o fim da ditadura militar e maior Liberdade da sociedade, houve então uma abertura para que pudesse surgir novas contribuições para as questões educacionais. A EJA passa por uma nova configuração e busca novas técnicas e metodologias para trabalhar.

Não podemos deixar de citar o Programa Mobral, que por tempos tentou à sua maneira formatar uma Educação a Distância, e que na década de 80 acabou sendo

substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, o Educar, que se considerava diferente, mas se baseava em muitos de seus trabalhos.

O governo ainda, nesse período, tentou criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) no governo Collor, mas com o impeachment ele foi deixado de lado por Itamar Franco, dando a perceber como estava sendo tratado neste período a Educação Jovens e Adultos e como havia ficado as políticas públicas no Brasil para educação. E mesmo em 1995, quando houve a Reforma da Educação e houve a descentralização dos sistemas educacionais, na Educação de Jovens e Adultos, não houve muitos esforços, pois, ela ainda ficou de lado.

Embora tenha sido criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF, a Educação de Jovens e Adultos, ainda ficou de lado pois os investimentos desse fundo, não previu qualquer favorecimento à expansão do Ensino de Jovens e Adultos (HADDAD, 2000)

Um problema que permaneceu, desde esse período, é que a EJA é vista ou associada a um Ensino Noturno de segunda linha, de caráter complementar e compensatório, onde absorve adultos que não conseguiram concluir seus ensinamentos na idade ideal ou foram reprovados e alguns são tidos até como fracasso escolar, e com tudo isso e a falta de incentivo político, levou por algum tempo essa educação a uma paralisação em suas modalidades técnico pedagógicas e baixos investimentos na EJA (Ribeiro, 2001)

A luta para melhor manter a EJA, então ficou por conta do profissional da educação. E através deles, nela foram realizados passos importantes na direção de um novo conceito da Educação de Jovens e Adultos, principalmente nas áreas sociais e uma educação igualitária.

Em 2008, a EJA, passou a fazer parte das Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e ficou reconhecida como de Direito Público. E o parecer CNE CEB 11/2000, inclusive trata de esclarecer que a Educação de Jovens e Adultos, não é uma forma de suprir a educação perdida e sim uma nova educação. Sobre a LDB, a Lei nº 9.394, Haddad afirma, que essa lei “ dedica a essa educação de jovens e adultos uma seção curta e pouco inovadora”.

Embora que essas legislações tenham se mantido assistencialista e bem populistas, com caráter compensatório, mas de uma forma de outra, essa nova configuração de educação passou a ser realizado de forma mais aceitável do que a posição marginal que ocupava anteriormente.

Houve assim o surgimento de financiamento de vários programas para implementar projetos, cujo objetivo maior era alfabetizar com ajuda principalmente de movimentos da

sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. O PAS - Programa de Alfabetização Solidária foi um desses programas, em 1990 ele deu uma grande contribuição a alfabetização, porém as gestões governamentais e organizações trabalharam focando no público jovem e os municípios as periferias urbanas, primeiro, para até depois atingir outros públicos.

Esses movimentos de ensino, passa a valorizar o aluno e seus conhecimentos prévios, assim ele consegue acesso a novos conhecimentos. Aparece aqui a conscientização dos indivíduos, e aos poucos a valorização, primeiro pela sua autoestima. A EJA, passa a ser valorizada, deixando de ser apenas assistencialista, para que os alunos entendessem que a escola era um lugar de preparo social.

Os programas também passaram a se preocupar com as questões físicas dos indivíduos, como no caso dos alunos da EJA menos assistidos, os que exerciam normalmente trabalho extenuantes e árduos que cansados, tinham muitas dificuldades na aprendizagem como também provocava a evasão escolar na EJA.

É daí que vem a proposta de atendimento diferenciado dos indivíduos, preocupados com cada indivíduo, com mudanças positivas sociais que possa obter e esses projetos são agora voltados exclusivamente para EJA.

Ainda hoje as propostas de desenvolvimento da EJA, dependem de ações governamentais. Mais contemporâneas observamos o caso no governo Lula, onde foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, onde até, através ações de sua pasta, o Ministro da educação contribuiu muito para diminuir o analfabetismo no Brasil.

O programa foi criado por um Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007, e seu objetivo era a universalização da alfabetização de Jovens e Adultos, a partir dos 15 anos ou mais e foi realmente uma conquista porque ele passou a financiar a Educação de Jovens e Adultos que a vinha sendo sempre precária, por parte do governo.

Felizmente os Estados seguiram esse exemplo, como o Governo da Bahia que lançou o TOPA - Todos Pela Alfabetização, cujo objetivo era alfabetizar um milhão de baianos até o ano de 2010, que o próprio senso do Programa Brasil Alfabetizado percebeu um grande progresso na alfabetização nos Estados e municípios e ainda com formação continuada e melhor de educadores para criação de profissionais abre e o material específico para esses programas.

Esses programas levaram os educadores a estabelecer com a sociedade uma relação profissional e afetiva, dos educadores para com suas turmas e assim podem desenvolver um trabalho muito mais proximal da realidade de cada um, aplicando nas atividades pedagógicas diárias.

A Educação de Jovens e Adultos teve outra grande conquista quando, foi incluída no fundo do Desenvolvimento da Educação Básica o FUNDEB, que havia substituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério o FUNDEF, pois ele ajudou muito nas questões básicas, como reservar recursos para Educação de Jovens e Adultos, mesmo que eles ainda sejam menores que as outras modalidades.

Mas a Educação Popular não deixou de estar presente na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foi uma luta do povo, uma educação participativa através dos movimentos populares, isto é, foi muito importante para sociedade civil, e marcaram a história da educação brasileira. Foram nesses momentos, que se geraram novas concepções sócio pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos.

Ao se iniciar por Paulo Freire, a Educação Popular, tinha com uma visão para conscientização política, buscando que a população entendesse conceitos como: liberdade, igualdade e conseguissem superar as condições menos favorecidas e a pressão da sociedade.

Foi realmente na EJA, que a educação popular contribuiu muito para atender as reivindicações de melhorias de apelo popular e de novo é importante lembrar que antes do aparecimento da Educação de Jovens e Adultos, outros movimentos da sociedade civil lutavam contra o analfabetismo, mas foi muito importante o surgimento de um quadro educacional dedicado exclusivamente ao público adulto.

“ durante um período de cerca de 20 anos do mesmo modo como aconteceu em outros domínios de trabalhos sociais com setores populares, a Educação de Adultos passou de uma ênfase na integração de indivíduos na sociedade, para uma outra cujo objetivo era atuar sobre grupos e comunidades que educados organizados e motivados assumissem em seu nível, o seu papel no processo de desenvolvimento”. (...) (BRANDÃO, 1984 p.52)

Pode-se então que a educação de adultos mesmo nos primórdios da educação brasileira recebeu das comunidades um certo apoio gerando trocas educacionais, e Brandão (1984) no seu ver a educação popular aconteceu de várias maneiras, em vários tempos, inclusive sem um sistema próprio, como os da antiguidade.

Esse pensamento de educar para, Educação Popular teria uma proposta de libertação, já que esses movimentos populares valorizavam a sabedoria de cada um, do povo e o conhecimento do mundo.

Então entre os ideais de Educação Popular estaria a conscientização, onde deixaria a Pedagogia do Oprimido, para um sujeito que teria uma postura de lutar por mudanças e libertação, “(...) libertação aqui não chegaram pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento da luta por ela. (...)” (FREIRE, 1987, p 31)

No contrato educacional, Paulo Freire sempre mostrou nos seus interesses em conceber uma educação de igualdade, que fossem além dos ideais de aprendizagem e do ensino. Deveria ser então concebida a partir de trocas entre professor e aluno em suas relações culturais, no trabalho, na família e etc, “ se sempre confiamos no povo, sempre rejeitamos fórmulas doadas, sempre acreditar que tinha algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe”. (FREIRE, 2007, p.110)

Paulo Freire com toda sua determinação, deixou uma grande contribuição ao Ensino de Jovens e Adultos do que foi conquistado, as suas ideias de uma prática educacional de igualdade, com sujeitos críticos, é a que hoje vem sendo trabalhada na maioria das vezes na EJA.

Assim os trabalhos em sala de aula passaram a ser realizados buscando uma aproximação entre os educandos e o professor, a sua experiência diária aulas, com debates e entrevistas que serviam para coleta de informações e para explorarem os seus conhecimentos, valorizando-os, para que pudesse construir novos.

Se analisarmos o que foi pesquisado nas modalidades de EJA, a educação ainda está pouco consolidada, existe uma luta e ela é histórica, que procura ainda o reconhecimento e o respeito, dentro de uma educação formal, porém de uma composição diferente, universal com uma reconfiguração do compromisso do Estado

Porém as discussões sobre a nova configuração ou estrutura para EJA, continua acontecendo em diversos movimentos sociais como Sindicatos, ONGs ou universidades, todos procurando promover um modelo diferente para atender a necessidades do público da Educação de Jovens e Adultos. “o compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade, não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas” (ARROYO 2006 p. 20). E já existem outros só que esse é imobilização com Acadêmico procurando implementar nas políticas públicas as reais necessidades da Educação de Jovens e Adultos. Esse processo de educar através de novo modelo educacional começa a ganhar forma, diferente do que antes existia, com uma educação de jovens e adultos mais completa, analisando o sujeito, seu modo de aprender, a sua experiência de vida, o ambiente, pois agora possuem uma modalidade específica, e que deve ser desenvolvida plenamente.

O professor da EJA, durante o diálogo, ressaltou que no período da graduação de licenciaturas, pouco se trata sobre educação de jovens e adultos. Talvez deva a isso a carência de metodologias voltadas à EJA. Tudo isso dificulta o trabalho do professor em sala de aula. O fato do professor da EJA ter metodologias apropriadas a essa faixa etária é essencial para que ele garanta a permanência desses alunos na escola. Usando técnicas

e recursos que os façam sentir parte desse novo mundo, o mundo de conhecimentos e oportunidades. A prática da interdisciplinaridade é uma técnica que pode contribuir para esse objetivo, visto que relaciona os conhecimentos de áreas distintas de uma forma global.

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é experimentar a vivência de uma realidade global, que se inscreve nas experiências cotidianas do aluno, do aluno, do professor e do povo e que, na escola tradicional, é fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente e etc. É o objetivo da interdisciplinaridade, que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização do trabalho na escola. (GADOTTI, 2006, p.65).

A interdisciplinaridade é um recurso didático que proporciona um conhecimento mais amplo ao educando, levando-o a interagir com o meio, opondo-se à educação tradicional onde tudo é fragmentado. Visto que não se trata apenas de uma metodologia ou de uma atitude do professor. Mas sim de uma exigência da própria vivência do ato pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta finalização da pesquisa o que pudemos observar que a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, surge de iniciativas involuntárias, mas mesmo assim o que se observou que ela foi muito mais popular do que as demais iniciativas educacionais no Brasil. Após décadas de descaso e despreocupação o governo brasileiro por uma imposição de se ter uma boa imagem externa e pela necessidade também de “melhorar a mão-de-obra” inicia um processo de formação para jovens e adultos com medidas pífias e sem atender o objetivo de formar cidadãos. Porém o sucesso e os bons exemplos das experiências de associações e de outros de governos mesmo como estaduais e federais, serviram de exemplo para se estabelecer uma educação inclusive, mesmo que fosse sem interesse do governo á época. O grande mote que foi observado como ideário pedagógico foi Paulo Freire, em sua pedagogia da autonomia, que já se vinha sendo divulgado nos esforços dos movimentos sociais, igrejas, associações em seus esforços para suprir a deficiência da educação de jovens e adultos desde os anos 60. Mas o que vemos então é muito mais que uma educação formadora a educação de jovens e adultos estabelecida hoje em sua maioria possui uma sombra da pedagogia chamada por Paulo Freire de libertadora, pois a maioria, das instituições que as desenvolvem hoje valorizam a bagagem social do aluno. Assim a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tem uma formação muito mais social que a educação regular no Brasil, pois nasceu desde o início de iniciativas populares e involuntárias e se estabeleceu quase por se próprio esforço

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2006, 2º edição.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CUNHA, Maria Conceição da. Introdução - discutindo conceitos básico. In SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 17º Edição.
- HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, mai. /jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 08/ 06/ 2020.
- PAIVA, Vanilda. Educação de popular e educação de adultos. São Paulo, Edições Loyola, 1987.
- RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 08/ 06/2020.

DIVERSIDADE CULTURAL E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL



ERIKA MARTINS BRAGA

Graduação em História pelas Faculdades Integradas Aleântara Machado (1988); Especialista em Antropologia pela FACEL (2018); Professora de Ensino Fundamental II – História - na EMEF General Henrique Geisel.

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é analisar o papel que a estratificação social desempenha no consumo de bens e serviços culturais e decidir como o papel que as classes sociais ou o status social desempenham nos hábitos culturais. Junto com isso, também queremos analisar o papel desempenhado pelo outro conjunto de variáveis, como sexo, idade, crescimento interno e escolaridade. Para tanto, tentaremos testar um conjunto de teorias que perguntem o papel que a estratificação social desempenha no consumo de serviços bons e culturais e que comprovem sua capacidade explicativa em um país. Para isso, usa-se uma análise de regressão logística que explora a probabilidade de participar de eventos culturais de acordo com as diferentes características sociais do indivíduo. Em seguida, uma análise de múltiplas correspondências, onde elas se relacionam, certos gostos no consumo cultural com classes sociais. Finalmente, com outra análise de regressão logística, examinaremos quais características sociais influenciam a capacidade dos indivíduos de consumir uma maior variedade de gêneros de consumo cultural, em áreas como estilos musicais, artes visuais (como museus ou monumentos artísticos) e os cênicos (como teatro, cinema ou dança).

Palavras-chave. Estratificação; Cultura; Social; Classe.

INTRODUÇÃO

As relações que a origem social tem com os hábitos culturais têm sido objeto de estudo privilegiado nas ciências sociais. A sociologia frequentemente recorreu ao estudo de classes sociais e status social para explicar as diferenças de hábitos e práticas culturais

(seus usos sociais). De fato, seu estudo mostrou como as diferentes maneiras de consumir bens e serviços culturais serviram para conceder status diferente aos estratos sociais.

A problemática do texto está em entender quais são as características sociais que atualmente têm maior influência quando se trata de segmentar hábitos de consumo cultural?

O principal objetivo deste estudo é analisar o papel da estratificação social no consumo de bens e serviços culturais, ou seja, verificar o papel das classes sociais ou status social nos hábitos culturais. Os objetivos específicos são: analisar a estratificação social, compreender o processo de individualização e verificar os estilos de vida de consumo social.

A justificativa deste artigo é entender o papel desempenhado por outro conjunto de variáveis como sexo, idade, renda ou nível educacional. Para isso, tentaremos testar um conjunto de teorias que investigam o papel que a estratificação social desempenha no consumo de bens e serviços culturais e, assim, verificar sua capacidade explicativa em nosso país.

O trabalho está dividido em dois grandes blocos. No primeiro, explicaremos qual tem sido a evolução dos conceitos de bem e serviço cultural ao longo da história moderna e a delimitação do que entendemos por estilos de vida culturais. Posteriormente, investigaremos como as ciências sociais abordaram a estratificação social, para finalmente enfrentar as teorias que relacionam o consumo cultural à classe e status social.

Em um segundo bloco, apresentaremos os resultados de nosso estudo nos quais encontraríamos: primeiro, a exposição das características do equipamento cultural dos espanhóis, seus interesses nos campos da cultura e seus hábitos e práticas culturais mais comuns. Em seguida, analisaremos as relações entre consumo de bens e serviços culturais e diferentes variáveis explicativas.

Para isso, usar-se-á uma análise de regressão logística que explora a probabilidade de participar de eventos culturais de acordo com as diferentes características sociais do indivíduo. Em seguida, uma análise de múltiplas correspondências onde elas se relacionam, certos gostos no consumo cultural com classes sociais.

Finalmente, com outra análise de regressão logística, examinaremos quais características sociais influenciam a capacidade dos indivíduos de consumir uma maior variedade de bens de consumo.

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL

A estratificação social é a maneira que a sociedade está agrupada em estratos sociais reconhecíveis de acordo com critérios diferentes categorização. Leva em conta a formação de grupos de acordo com critérios estabelecidos e reconhecidos, como ocupação e renda, riqueza e status, a social, econômica ou política. A estratificação social representa ou é um meio de representar a desigualdade social de uma sociedade na distribuição de bens materiais ou simbólicos, econômicos ou culturais.

Segundo Bourdieu(2007), a estratificação social é geralmente classificada, de acordo com a sua expressão coloquial em classe superior, classe média e classe inferior, que tenderiam a descrever polos qualitativamente diferentes cuja demarcação convencional, dependendo do nível de renda ou de atributos culturalmente valorizados, possa estar relacionada, embora não diretamente, a critérios mais objetivos, como o tipo de fonte de renda ou a posição de status.

O conceito de estratificação social geralmente implica que existe uma hierarquia social e uma desigualdade social estruturada, mas também pode implicar relações não hierárquicas e uma separação horizontal da sociedade, como ocorre entre os estratos agrário e urbano. A estratificação deve ser refletida institucionalmente e ter consistência e coerência ao longo do tempo. As formas de estratificação social, geralmente citadas, são aquelas baseadas na escravidão, castas, propriedades e classes sociais.

Para Almeida (2013) outro exemplo de estrato social é a constituição de um conjunto de pessoas relacionadas que estão localizadas em um local semelhante ou dentro da mesma escala social, onde compartilham crenças, valores, atitudes, estilos e atos da vida semelhantes. Eles são caracterizados por possuir quantidades relativas e tipos específicos de poder, prestígio ou privilégios, se os possuírem. Enquanto o ponto central da estratificação se refere à distribuição de bens e atributos, a estratificação social também pode ser considerada com base na etnia, gênero e idade.

O conceito de "estratificação" pode ser entendido em um duplo sentido, como um processo pelo qual uma determinada sociedade é dividida em vários agregados, cada um dos quais envolve um grau diferente de prestígio, propriedade e poder, ou como O resultado desse processo. Portanto, essa dupla aceitação pode ser tirada como uma conclusão de que a estratificação é o processo e o resultado da divisão da sociedade em estratos ou camadas.

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL: CLASSE E STATUS

A estratificação social, seja em classes, classes ou status socioeconômicos, tem uma importância notável quando se trata de diferenciar indivíduos de acordo com seus estilos de vida culturais. A seguir, esta seção tem como objetivo aprofundar as características básicas das duas maneiras fundamentais pelas quais a estratificação social foi estudada nas sociedades contemporâneas: classes sociais e diferenças de status. As características de cada uma dessas ferramentas para o estudo da estratificação social nos permitirão.

De acordo com Littlejohn (2015), optar por classes sociais ou status socioeconômico como a maneira mais apropriada de conceder diferentes formas de atividade e consumo cultural a diferentes estratos sociais. A adequação de uma ou outra ferramenta para o estudo do consumo de bens e serviços culturais pode ser testada através do uso de técnicas multivariáveis.

ESTRATIFICAÇÃO POR CLASSES SOCIAIS

A classificação das classes sociais pode ser estabelecida por segmentação de acordo com diferentes variáveis. Ianni (2012) faz uma primeira diferenciação de cargos de classe que estabeleceriam empregadores, autônomos e empregados em diferentes grupos. Pode-se fazer uma diferenciação maior dos funcionários em termos de relacionamento com o empregador, treinamento e capacidade de controle, que também serão incluídos de forma implícita e explícita no contrato de trabalho.

De acordo com Ianni (2012), nos últimos anos, houve um amplo consenso entre os sociólogos de tratar classes sociais através do esquema de classes.

Depois de ver as duas maneiras mais importantes de estabelecer uma estratificação social, nesta seção, trabalharemos em diferentes abordagens com as quais a sociologia estudou, como estilos de vida e consumo cultural são bem condicionados pelas características de a estrutura social ou, pelo contrário, esses hábitos são o produto de uma configuração pessoal dos sujeitos.

Existem três argumentos que, de acordo com Velho (2013), constituem a maior parte das abordagens nesse sentido. Primeiro, há o argumento da homologia, que atribui as razões implícitas para diferentes estilos de vida e consumos culturais ao fator estrutural das classes sociais e / ou status. Segundo, o argumento da individualização defende que, graças à universalização do acesso à cultura nas sociedades contemporâneas, as

diferenças de estilos de vida e de consumo cultural são sustentadas apenas pela vontade do indivíduo.

Por fim, e referindo-se apenas ao consumo cultural e não ao estilo de vida, o argumento onívoro-unívoco argumenta que os gostos não são quadrados e tabacarias pertencentes exclusivamente às diferentes classes sociais, mas que a diferença fundamental reside em quanto da variedade de consumos culturais existentes que cada estrato é capaz de cobrir. A seguir, explicaremos de maneira mais concreta cada argumento (VELHO, 2013).

O PROCESSO DE INDIVIDUALIZAÇÃO

De acordo com a abordagem da individualização, a base do gosto e dos hábitos culturais não está tão relacionada à estratificação social, mas a um exercício individual de auto-realização. Nas sociedades economicamente avançadas e democraticamente desenvolvidas, houve um enfraquecimento da influência de classe ou status como fator de influência no estilo de vida.

Os indivíduos, tendo acesso a uma gama maior de opções, alinham-se com as coletividades em que consideram capazes de formar e recriar suas identidades com mais conforto (WEBER, 2013).

Nas versões mais recentes e de maior radicalismo pós-moderno, os estilos de vida são privados de qualquer influência de natureza estrutural. Os indivíduos são cada vez mais livres e capazes de moldar seus estilos de vida, independentemente do contexto social que mantêm.

Assim, consumo e sabor são uma maneira de construir sua própria identidade. Devido à imensa variedade de possibilidades altamente comercializadas que a sociedade de consumo oferece aos indivíduos, passou de “poder escolher” a “ter que escolher” os bens e serviços que marcarão nosso estilo de vida. Aqui, a diferença fundamental na abordagem da individualização em relação às teorias da “gentrificação da classe trabalhadora” (WEBER, 2013).

Não se trata de uma adoção vertical ascendente de estilos de vida de uma classe para outra. Mas a construção do gosto não se limita a questões estratificantes e, portanto, hábitos culturais anteriormente restritos a uma ou outra classe, são libertados desses fins e distribuídos igualmente em todos os estratos. “*From habitusa liberty*” é uma frase de Warde (2002) que destaca a distância que essa abordagem tem da tese de Bourdieu.

INTERESSE DOS ESPANHÓIS PELA CULTURA

Para entender o fenômeno do estilo de vida cultural em toda a sua magnitude, devemos estudar atitudes e comportamentos em questões culturais. Para isso, examinaremos a atitude cultural, medida pelo interesse declarado dos espanhóis nas diferentes atividades culturais, como um passo anterior no estudo das práticas.

Ambos nem sempre precisam ter um relacionamento linear. Vemos, portanto, a descrição dos interesses em questões culturais como uma predisposição para a ação, ou seja, para as práticas culturais. Para tornar as informações mais compreensíveis, agrupamos alguns grupos de interesse em dois grandes campos, seguindo o exemplo de Ney (2013).

O interesse em artes visuais resume o interesse médio em museus, exposições, galerias de arte, monumentos históricos e sítios arqueológicos. Por outro lado, o interesse pelas artes do espetáculo cobriria o interesse médio em teatro, ópera, zarzuela, balé e dança (MEHAN, 2017).

ESTILOS DE VIDA E CONSUMO CULTURAL

Depois de termos visto as duas formas mais importantes de estabelecer uma estratificação social, nesta seção, trabalharemos em diferentes abordagens com as quais a sociologia estudou como os estilos de vida e o consumo cultural estão bem condicionados pelas características de a estrutura social, ou ao contrário, esses hábitos são o produto de uma configuração pessoal dos sujeitos (MEHAN, 2017).

Verifica-se em que medida os diferentes argumentos podem ser verificados, usando dados da sociedade espanhola para eles. Há três argumentos que, segundo Ney (2013), constituem a maior parte das abordagens nesse sentido.

Primeiro, há o argumento da homologia, que atribui as razões implícitas para diferentes estilos de vida e consumos culturais ao fator estrutural das classes sociais e / ou status.

Em segundo lugar, o argumento da individualização defende que, graças à universalização do acesso à cultura nas sociedades contemporâneas, as diferenças nos estilos de vida e nos consumos culturais são apenas apoiadas pela vontade do indivíduo (NEY, 2013).

Por fim, e referindo-se apenas ao consumo cultural e não aos estilos de vida, o argumento onívoro-unívoco argumenta que os gostos não são quadrados-tabacarias

pertencentes exclusivamente às diferentes classes sociais, mas que a diferença fundamental reside em quanto da gama de consumos culturais existentes que cada estrato é capaz de cobrir. Em seguida, explicaremos de maneira mais concreta cada argumento.

ARGUMENTO DA HOMOLOGIA

De acordo com Nogueira (2014), essa abordagem sustenta que há uma grande sobreposição entre a estratificação social e os gostos e hábitos culturais. Os indivíduos dos estratos sociais mais altos têm gostos e consumos típicos de "alta cultura" ou "cultura de elite".

Em contraste, os indivíduos nos estratos mais baixos têm seu consumo e seus gostos mais relacionados com o que é chamado de "baixa cultura", "cultura popular" ou "cultura de massa".

Esta divisão antagônica e a nomeação na Desumanização da Arte em 1925, José Ortega y Gasset, quando faz uma breve mas interessante análise dos efeitos sociais da nova arte - entendendo isso como arte de vanguarda -: A característica da nova arte, do ponto Sociologicamente, divide o público em dois tipos de homens: aqueles que entendem e aqueles que não entendem.(NOGUEIRA, 2014).

Por outro lado, a jovem [nova] arte também ajuda o 'melhor' a se conhecer e reconhecer um ao outro no cinza da multidão e a aprender sua missão, que consiste em ser poucos e ter que lutar contra os muitos (NOGUEIRA, 2014).

O tempo está se aproximando quando a sociedade, da política à arte, se reorganizará, como deveria, em duas ordens ou fileiras: a dos homens notórios e a dos homens vulgares. Sob toda a vida contemporânea há uma injustiça profunda e irritante: a falsa suposição da real igualdade entre os homens (SCHNEIDER, 2017).

É precisamente essa divisão que Pierre Bourdieu examina, de uma perspectiva mais empírica, em sua obra mais importante, *La Distinction* (2006).

Para Bourdieu, a correspondência entre os hábitos e a classe social dos indivíduos é inegável.

Essa homologia é marcada pelo que ele chama de *habitus* de classe. Isto é, um "sistema de provisões" que os membros da classe adquirem sob as condições materiais e simbólicas da existência em que cresceram. Em outras palavras, o *habitus* de classe é uma unidade semântica que reúne uma diversidade de práticas em todos os domínios do consumo, inclusive cultural (SCHNEIDER, 2017).

Este modo de diferenciação cria uma estrutura hierárquica de gostos e estilos de vida, expressa por sua vez em uma ordem de status. O confronto entre "ordens de homens", apresentado por Ortega e Gasset, traduz-se no pensamento bourdiano como uma luta entre classes no campo do simbólico, onde se exercitam dinâmicas de inclusão e exclusão, igualdade e diferença entre os indivíduos.

Essa violência simbólica de distinção e superioridade de seu próprio estilo de vida leva a uma reprodução cultural do habitus. É esta reprodução cultural a chave segundo autores como Bertoncelo (2016), para entender a reprodução social.

UMA ALTERNATIVA ÀS POLÍTICAS DE IDENTIDADE: A ABORDAGEM DA INTERSECCIONALIDADE

A abordagem da interseccionalidade é considerada a contribuição teórica mais importante que os estudos sobre mulheres deram até agora. Essa abordagem adquiriu um papel decisivo para enfrentar o entendimento e a resolução teórico-metodológica para estudar as desigualdades sociais, levando em consideração simultânea e relacionalmente a complexidade derivada das múltiplas experiências das pessoas (BERTONCELO, 2017)

O debate teórico sobre interseccionalidade se torna relevante, principalmente no contexto conhecido como "feminismos da terceira onda" 6 - visível a partir da década de 1990 - cuja preocupação é principalmente dar conta da importância posta pelas diferenças.

De acordo com Mehan (2017), esses movimentos apareceram como resposta às fragilidades apresentadas pelo chamado "feminismo de segunda onda" 7, ao propor a existência de múltiplos "modelos" de mulher, determinados por aspectos sociais, étnicos, nacionalidades e religiosos, entre outros. Os debates dessa tendência procuravam distanciar-se das definições de essencialismo e feminilidade, às vezes assumidas como universais e que superestimavam as experiências das mulheres ocidentais brancas da classe média no pensamento feminista.

O feminismo negro e o feminismo são duas propostas radicais que são antecedentes, pois se opõem aos efeitos do colonialismo de uma visão materialista, anti-racista e antisexistista (Mehan, 2017) e apresentam críticas aos vazios e à falta de reconhecimento que os feminismos hegemônicos demonstraram. longe nas condições das "outras mulheres", as diferentes, as marginais; contestando principalmente a visão essencialista e estática da categoria de "mulher".

A interseccionalidade pode ser entendida como uma abordagem crítica que permite entender as posições dos indivíduos (identidades) em vários contextos e a partir das

conexões entre estruturas de gênero, “raça” / grupo étnico e classe social. E a maneira como a interseção entre essas e outras estruturas sociais, ou status epistêmico da diferença, pode produzir contextos complexos de desigualdades que podem, por si só, ser analisados em termos de poder e em vários níveis.

Para Blau (2017), “raça” e classe social contribuem - da mesma maneira que gênero e orientação sexual - para a maneira como nos percebemos e como somos percebidos pelos outros, desempenhando um papel constitutivo na tarefa de empreender a construção de identidades.

Após Blau (2017), surge uma crítica às condições opressivas (para as mulheres) inerentes aos diferentes sistemas culturais dominados pela supremacia do masculino. É difícil separar essas condições, pois são experiências simultâneas de opressão: não podemos criticar o racismo sem nos referir ao sexismo, classismo e vice-versa.

Portanto, considerar a interseção de gênero com outras categorias, como “raça” / grupo étnico ou classe social, na análise e compreensão da diversidade cultural é relevante, desde que o gênero seja entendido não apenas como o conjunto de crenças, prescrições e atribuições que são socialmente construídos em relação ao “feminino”, mas também em relação ao “masculino”.

Isso é fundamental na medida em que as culturas são definidas a partir do conceito de sujeito hegemônico masculino, mesmo que frequentemente se finja que esses não têm gênero (HARVEY, 2013).

A interseccionalidade não apenas permite dar conta do esquecimento das mulheres e reconhecer a diversidade sexual, mas também criticar as masculinidades hegemônicas que são (re) produzidas e ocultas no “universal”, bem como dar conta delas como construções sociais. A crítica ao essencialismo não vem apenas da estereotipagem do feminino, mas também do masculino, ao mesmo tempo em que se refere apenas às minorias, deixando de lado as características e diferenças existentes nas maiorias (HARVEY, 2013).

A interseccionalidade é entendida como uma alternativa à política de identidade, que permite considerar as diferenças intergrupos, subvertendo as separações entre gênero, “raça” / grupo étnico e classe social como elementos separados e disjuntivos. Dessa forma, quando falamos em diversidade cultural, queremos enfatizar a necessidade de entendê-la a partir de seu caráter intersetorial inerente e constitutivo (HARVEY, 2013).

Dessa forma, a diversidade cultural constitui um fenômeno intrinsecamente produzido por várias condições que a moldam de maneira que não pode ser definida a priori, ressaltando sua origem complexa e sua interconexão primordial com diversas condições de identificação e discriminação social, como gênero, “raça”. /grupo étnico

Por cerca de quinze anos, uma das obras mais lidas de Kon (2015) tem sido objeto de inúmeras controvérsias na França e no exterior; controvérsias que, além disso, já haviam ocorrido na vida de Bourdieu, mas que se multiplicaram após sua morte.

CONSUMO COMO FENÔMENO SOCIAL

O consumo é uma condição permanente e imóvel da vida e um aspecto inalienável da vida. Não está ligada nem ao tempo nem à história, pois é uma função essencial para a sobrevivência biológica que os seres humanos compartilham com o resto dos seres vivos. Mas o consumo transcende os limites da sobrevivência física, vai além da busca pela sobrevivência, excedendo a concepção de um conjunto de atividades projetadas para atender às nossas necessidades.

Para Almeida (2013), nas sociedades contemporâneas, o consumo tornou-se uma prática e uma atividade diária em que estamos imersos durante grande parte das horas do dia e nossa existência, tornou-se uma parte essencial de nossa atividade social. Inquestionavelmente, o consumo deve ser encarado como um fenômeno social e uma forma de relacionamento social, intrinsecamente ligado aos modos de produção e reprodução social da modernidade avançada. Consequentemente, não é apenas um atributo individual, é essencialmente uma prática de natureza social.

Além disso, o consumo, devido a essa natureza social, recebe uma proporção considerável de recursos econômicos, temporários e emocionais, que buscam não apenas atender às necessidades, mas também o desejo de interagir com os outros. É, portanto, uma atividade social que envolve tempo e energia e que está impregnada de nossos sonhos de satisfazer necessidades e desejos (ALMEIDA, 2013).

Em suma, devemos encarar o consumo como um fenômeno social transcendente e multidimensional, cuja presença e influência em nossas sociedades contemporâneas são tão relevante que atinge a criação e a estruturação de nossas identidades individuais e coletivas, e que afeta e molda os modos de expressão relacional de desejos (ALMEIDA, 2013).

Além disso, como Bauman acrescenta, em nossas sociedades contemporâneas, o consumo adquiriu tanta centralidade que se pode considerar que, além das atividades de consumo e além dos aspectos fundamentais que lhe estão relacionados (como a produção, armazenamento, distribuição ou descarte de objetos de consumo), passamos do fenômeno do consumo para o consumismo. Tal questão significa uma mudança não publicada em relação às sociedades anteriores. Bauman explica, citando Campbell (2004), que se pode

falar sobre consumismo quando o consumo se torna o eixo central da vida da maioria das pessoas, algo como o próprio objetivo de sua existência, de modo que nossa capacidade de querer, desejar e anseio, e especialmente nossa capacidade de experimentar Essas emoções frequentemente e repetidamente são à base de toda a economia das relações humanas.

COMO LIDAMOS COM O FENÔMENO DO CONSUMO DA SOCIOLOGIA

As transformações sociais que deram origem à modernidade têm sido o campo de estudo e atração da sociologia, bem como os fenômenos associados a essas transformações. Um desses fenômenos, característicos da modernidade, que perdura e se estende em complexidade e destaque nas sociedades contemporâneas é o consumo. Dessa maneira, conseguiu se tornar um objeto de interesse no trabalho sociológico, tanto por suas origens e consequências, quanto pelo lugar central que vem adquirindo nas sociedades modernas e nos capitalistas ocidentais (MEHAN, 2017).

Em relação ao estudo do consumo, a sociologia tem sido uma disciplina demonstrada como a abordagem tradicional ao estudo do consumo, que a construiu como um fenômeno estritamente econômico estava mais do que desatualizada, devido ao seu reducionismo e à baixa validade para explicar um fenômeno social de magnitude e complexidade tão grande quanto o consumo (BOURDIEU, 2013).

A abordagem econômica explica e considera o consumo, essencialmente, a partir da consideração da primazia da escolha racional dos indivíduos no consumo de bens e objetos, buscando a máxima utilidade, em um contexto de recursos disponíveis limitados que requerem a definição de uma ordem de prioridades no consumo de bens para obter a máxima satisfação possível (MEHAN, 2017).

Da sociologia, não se pretende sugerir que fatores econômicos não sejam importantes, mas a dimensão utilitarista trata apenas de um aspecto do fenômeno do consumo, cuja complexidade requer o estudo de aspectos sociais e culturais. Nesse sentido, a dimensão econômica do consumo não pode mascarar a relevância das dimensões sociais e culturais, bem como sua incidência nas diferentes formas de consumo.

A perspectiva sociológica clássica do estudo do consumo, ao identificá-lo como uma prática e processo social relevante da expressão e construção da identidade e das formas de relacionamento social dos indivíduos, concentrou-se no estudo de seu caráter simbólico e significativo.

Consequentemente, a partir da sociologia, entende-se que o consumo deve ser encarado como um processo social que implica símbolos e sinais culturais, e não como um simples processo econômico e utilitário. Com isso, insistimos, a importância dos fatores econômicos não é esquecida ou minimizada, mas estamos especialmente interessados nos aspectos sociológicos, sociais e culturais do consumo, porque, entre outras questões, e isso é fundamental, o consumo depende mais do desejo do que da necessidade (BOURDIEU, 2013).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como caráter uma revisão bibliográfica. O objetivo proposto será uma pesquisa exploratória utilizada para realizar um estudo preliminar do tema abordado. De acordo com Severino (2007, p. 123) “A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”.

A escolha do tema se limita a metodologia em pesquisa bibliográfica que é o passo inicial para a investigação do tema abordado, terá como base materiais já publicados como: artigos de periódicos, sites especializados tratando sobre o tema e livros. Pois segundo Severino a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.

A pesquisa bibliográfica será realizada com base SciELO, LILACS e de dados PubMed, utilizando os termos "comunicação", "massa", "pessoas", "racionalização", tendo o intervalo de anos deste estudo para discutir os resultados com a bibliografia internacional. Além disso, relatórios técnicos sobre o assunto e livros de referência foram consultados. Os principais autores são: Almeida (2013); Nogueira (2014) e Weber (2013).

Quanto à formatação e a configuração a presente pesquisa visará seguir as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) visando uma padronização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou o impacto que os processos de estratificação social têm nas práticas culturais. O consumo cultural não pode ser rigorosamente analisado em seus diferentes aspectos, se não for a nenhum dos instrumentos que explicam os processos de fragmentação social. Empregou-se dois deles: status e classe social.

A primeira delas nos ajudou a verificar que a frequência de algumas práticas culturais (cinema, concertos de música, teatro, visitas a museus e monumentos) é organizada em nossa sociedade de acordo com uma ordem hierárquica. Ao se colocar no topo do espaço social, é mais provável que você execute essas práticas. Isso foi verificado por modelos causais.

No entanto, para dar uma perspectiva complementar à abordagem hierárquica, decidimos recorrer a esquemas de classes que são inerentemente estruturais. Assim, usamos uma técnica de interdependência que estabelece as relações entre um conjunto delas. Desta forma, conseguimos desenhar um mapa em que diferentes classes sociais foram associadas a diferentes práticas culturais. Juntamente com estas ideias, temos que ligar novas. Como outros autores afirmam há décadas.

Ao explicar as desigualdades em saúde em contextos de diversidade associados à imigração, dois conjuntos de fatores podem ser destacados como determinantes fundamentais dessas disparidades. Um deles são os processos de exclusão social e desigualdades socioeconômicas associadas à posição de desvantagem social que os imigrantes geralmente sofrem em receber contextos, como a principal causa de desigualdades em saúde em populações imigrantes e minorias étnicas, desigualdades no acesso e na qualidade dos cuidados de saúde.

Uma das estratégias mais conhecidas para reduzir as disparidades na saúde e o acesso e a qualidade dos cuidados de saúde em imigrantes e minorias étnicas é a promoção da competência cultural, entendida como “um conjunto congruente de comportamentos, atitudes e políticas que se manifestam juntos em um sistema, agência ou entre profissionais, treinando o referido sistema, agência ou esses profissionais para trabalhar efetivamente em situações transculturais”.

No presente trabalho, após delimitar conceitualmente a noção de competência cultural e realizar uma breve jornada histórica sobre o surgimento e a evolução desse conceito, é dada uma crítica severa às políticas e práticas de promoção da competência cultural, dada sua incapacidade de transformar condições que geram desigualdade no acesso à saúde em contextos de diversidade, particularmente no atual contexto de crise e austeridade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gilberto. Do conceito de esfera pública para a interpretação da cultura democrática. In: **Textos de Cultura e Comunicação**. Salvador, (35): 28-48, julho de 2013.

BERTONCELO, Edison; PEREIRA, Virgílio. Dossiê - Classes Sociais e De-sigualdades: Sociabilidade, Cultura E Política. **Tempo Social**, v. 28, n. 2, pp 1-10. 2016.

BLAU, Peter; DUNCAN, Otis. **The American Occupational Structure**. New York: Wiley.2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Opinião pública não existe**. In: THIOLENT, Michel (org.). Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2ª ed. Porto Alegre: Zouk.2007.

CARVALHAES, Flavio; BARBOSA, Rogério; SOUZA, Pedro; RIBEIRO, Carlos, Os impactos da geração de empregos sobre as desigualdades de renda: uma análise da década de 2000. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**,v. 29, n. 85, pp. 79-98.2017.

CARVALHAES, Flávio. **A tipologia ocupacional Erikson-Goldthorpe-Portocarero (EGP): uma avaliação analítica e empírica**. Revista Sociedade e Estado - Volume 30 Número 3.2015.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 2013.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

IANNI, Octávio. **Teorias de Estratificação Social**. São Paulo: Cia Nacional, 2012.

KON, Anita. Sobre as atividades de serviço: revendo conceitos e tipologias. **Revista de Economia Política**. vol. 19, nº 2 (74), abril-junho de 2015.

LITTLEJOHN, James. **Estratificação Social**. Rio de janeiro: Zahar, 2015

MEHAN, Hugh. **Learning Lessons**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2017.NEY, Marlon Gomes; HOFFMANN, Rodolfo. **Desigualdade de renda na agricultura: o efeito da posse da terra**. Economia. Niterói (RJ), v.4, n.1, jan./jun.2013.

NOGUEIRA, Cláudio; Nogueira, Maria Alice. “**A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**”. Educação & Sociedade, n. 78, 2014.

SCHNEIDER, Sérgio. Da crise da sociologia rural à emergência da sociologia da agricultura: reflexões a partir da experiência norte-americana. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, 2017.

VELHO, Octávio Guilherme e outros. **Estrutura de Classes e Estratificação Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia com-preensiva**. 3. ed. Brasília: EDUNB, 2013.

O CURRÍCULO PAULISTA, ALGUMAS REFLEXÕES



FABIANA MORAES FROES

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos - UNG (2002); Pós Graduada em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2006); Orientadora de Estudo do Curso de Extensão Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC/UFUSCAR (2016) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Coordenadora Pedagógica na EMEI Parada de Taipas, ambas na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância do Currículo Paulista em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, cujo objetivo é traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo. Contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada em 20 de dezembro de 2017, bem como os currículos e as orientações curriculares das redes de ensino públicas e privadas. O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Currículo; Infância, Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O currículo paulista é um documento elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que tem como objetivo nortear as ações de aprendizagem dos alunos de todas as séries da Rede Estadual.

O currículo paulista é de grande importância, pois ele é o responsável pelos conhecimentos a serem trabalhados com mais de 3,5 milhões de alunos de mais de 5 mil escolas por todo o Estado de São Paulo.

O Currículo Paulista é estruturado em seis volumes, sendo: Educação Infantil; Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso,

onde cada volume é composto pelo texto introdutório da etapa, da área e do respectivo componente, acompanhados do organizador curricular.

Os dados apresentados ressaltam o desafio enfrentado pelo Estado de São Paulo para assegurar educação de qualidade a todos os estudantes matriculados nas escolas paulistas e a importância que o Currículo Paulista representa para a garantia de um patamar comum de aprendizagens.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular é um avanço na história da educação brasileira, não só no que diz respeito aos métodos de ensino, mas também ao conjunto de valores que formam os cidadãos.

O documento, por si só, não resolverá todas as mazelas da educação brasileira, mas consideramos um primeiro passo, com novas perspectivas para os próximos anos.

As dificuldades na área da educação estão relacionadas aos problemas sociais e regionais. O documento vai ajudar na melhoria de algumas lacunas e contribuir para que todos os alunos tenham o direito à educação assegurada. Os gestores e docentes poderão repensar sobre os métodos educacionais e o que mudar para melhorá-los.

Os resultados da implantação da Base deverão ser vistos, comparados e avaliados em longo prazo. O processo precisa ser acompanhado por iniciativas, que fortaleçam as redes de ensino.

É necessário que as metas estabelecidas pelo PNE (Plano Nacional de Educação) sejam cumpridas. Uma delas é a garantia das condições para que professores e gestores escolares tenham o apoio necessário para que os objetivos de aprendizagem sejam efetivamente trabalhados em sala de aula. Isso passa a assegurar infraestrutura e condições materiais às escolas.

Outro possível avanço é a clareza para os pais e responsáveis sobre o que esperar do desenvolvimento dos filhos a cada etapa do ensino. Antes desse documento, os pais tinham dificuldade em saber se os colégios cumpriam o currículo. Agora, eles terão mais clareza para avaliar se as escolas realmente são boas, pois contarão com um documento para cobrar os resultados e avanços. As escolas devem explicar para as famílias de forma clara qual a importância da Base para que elas entendam qual é o valor dos colégios na formação das crianças. Existem redes de ensino que estão mais preparadas do que outras.

Escolas rurais, bilíngues e quilombolas, por exemplo, vão precisar ter uma atenção técnica especial por terem menos estrutura e recursos.

Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais. (Currículo Paulista, 2019, p.27)

Entendemos que a implementação da BNCC é complexa e que uma avaliação sistemática dos entraves desse processo em cada região precisa ocorrer.

O sucesso na implementação dependerá, em grande parte, de nós professores, que precisaremos de formação adequada. Existem componentes curriculares específicos, por exemplo, nos quais é preciso que os docentes se especializem para estar preparado para ensinar. É necessário garantir condições, materiais de trabalho, além da valorização e remuneração adequada aos educadores.

ETAPAS DO CURRÍCULO PAULISTA

Quanto às características gerais da Educação Infantil, A criança é vista como centro do arranjo curricular.

Eixos estruturantes – interações e brincadeira.

Indissociabilidade entre cuidar e educar.

Intencionalidade pedagógica do professor.

As experiências lúdicas e significativas como premissas para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como base do currículo e indicadores dos modos de aprendizagem das crianças.

Os campos de experiências como arranjo curricular que valida a visão de criança como sujeito integral, não fragmentado e dotado de múltiplas linguagens.

A neurociência aliada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto ao Ensino Fundamental (anos iniciais), precisamos entender o significado de algumas ações como:

Alfabetização: Processo que desenvolve a capacidade de saber ler e escrever com as regras de determinado idioma.

Letramento: uso competente da leitura e da escrita no contexto diário.

Letramento matemático: capacidade de identificar e compreender o papel da matemática no contexto diário.

Aquisição de conhecimento: de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão.

Ênfase na organização e produção escrita nas diferentes áreas de conhecimento.

Continuidade e aprofundamento das competências leitoras e escritora.

Quanto ao Ensino Fundamental (anos finais), os objetivos são:

Retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental Anos Iniciais, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes.

No primeiro dia de agosto de 2019, foi homologado o Currículo Paulista, elaborado pela Secretaria do Estado da Educação (SEE) em parceria com a UNDIME-SP e com o auxílio de mais de 600 municípios do Estado de São Paulo.

Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista é um documento normativo que apresenta aprendizagens essenciais dos alunos, garantindo as especificidades educacionais do território paulista, como as características sociais, econômicas, culturais e históricas.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO PAULISTA

Faremos um breve histórico de como aconteceu à construção colaborativa do currículo Paulista

Os quatro tópicos para a compreensão do Currículo Paulista são:

A elaboração do currículo aconteceu de modo colaborativo, com a participação e atuação de dirigentes, secretários, técnicos, professores e profissionais da educação das Redes Municipais, Rede Estadual e Rede Privada de ensino que auxiliaram no processo de construção do documento elencando saberes, reflexões e experiências da prática docente.

O foco do Currículo Paulista está na Educação Integral dos alunos, cujas dimensões intelectual, física, social emocional e cultural precisam ser desenvolvidas durante o processo de aprendizagem. Para isso, orientações para guiar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas em sala de aula estão presentes no documento paulista.

O Currículo Paulista reitera que as atividades desenvolvidas com os alunos dentro e fora do espaço escolar devem estar voltadas para desenvolver as dez competências gerais da BNCC, sendo elas: conhecimento, pensamento crítico, científico e criativo, repertório

cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Além das competências gerais da BNCC, o Currículo Paulista contempla currículos e orientações curriculares das redes públicas e privadas.

Outro fundamento pedagógico do currículo é o compromisso com a alfabetização, o letramento e os (multiletramentos em todas as áreas de conhecimento). O Estado de São Paulo tem como meta a alfabetização de todos os alunos paulistas até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Entende-se por alfabetização um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para as aprendizagens posteriores.

Quanto a Educação Infantil, o Currículo Paulista apresenta a concepção de infância e criança e a importância de se respeitar a diversidade das culturas locais:

“Pensar a infância como um todo implica em considerar as singularidades do ponto de vista das experiências humanas de desenvolvimento e as importantes passagens vividas pela criança no período entre seu nascimento até 5 anos e 11 meses”. (Currículo Paulista, p. 62, 2019).

No documento, há uma sugestão de divisão dos subgrupos da Educação Infantil, mas essa divisão não impede que as redes de ensino optem por outra divisão dos subgrupos. Sugestão da divisão:

- Bebês de 0 a 1 ano e 6 meses;
- Criança bem pequena de 1 ano e sete meses a 3 anos e 11 meses e;
- Criança pequena de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Quanto aos objetivos de aprendizagem, o Currículo Paulista utiliza como base os objetivos e desenvolvimento da Educação Infantil citados na BNCC.

Quanto ao Ensino Fundamental anos iniciais e finais, o Currículo Paulista apresenta as cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e seus respectivos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Ensino Religiosas com suas respectivas competências específicas.

Cada componente curricular do Ensino Fundamental possui o seu organizador curricular. Língua Portuguesa, por exemplo, estão organizados em Campos de atuação, Práticas de Linguagem, Ano, Habilidades e Objetos de Conhecimento. Já os outros componentes curriculares contemplam Unidades Temáticas, Ano, Habilidades e Objetos de Conhecimento.

O Currículo define as competências de todos os educadores que atuam no Estado.

O Currículo Paulista define e explicita as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas, considerando sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano.

O CURRÍCULO PAULISTA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, o início e a base de todo processo educacional. A entrada da criança na creche ou nos anos subsequentes da Educação Infantil, por vezes, é o primeiro afastamento das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para fazerem parte de uma estrutura de socialização intencional, marcada por pessoas que não fazem parte do convívio familiar. A Educação Infantil ao longo dos anos vem trabalhando e reiterando a concepção de cuidar e educar, compreendendo que ambos são inseparáveis no processo educativo. Nessa perspectiva, as creches e pré-escolas têm como objetivo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, respeitando sua historicidade, construída no ambiente familiar e na comunidade a qual vive articulando-os às propostas pedagógicas das instituições escolares.

Para o trabalho com as crianças faz-se necessário primeiramente conhecer seus interesses e necessidades, dessa forma, o “cuidar” e o “educar” precisam estar presentes nas ações pedagógicas intencionais que promovam uma visão integrada do desenvolvimento da criança e que tenha por base o respeito à diversidade, assim, cuidar e educar, são ações que explicitam o reconhecimento de que a aprendizagem, o desenvolvimento, a produção de saberes e a constituição do ser, ocorrem concomitantemente. Para tanto, faz-se necessário compreender como se dá essa relação do cuidar e educar, tão imprescindível para a construção dos saberes, da constituição do sujeito, da aprendizagem e do desenvolvimento, compreendendo que espaço e tempo vividos pela criança necessitam de intervenções responsivas do docente, pois estruturam as brincadeiras e as interações, favorecendo a imaginação e a espontaneidade, garantindo ambientes que validem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) legitimadas pela BNCC.

Pensando nessas “infâncias” é imprescindível observar quem é essa criança paulista, seus diferentes contextos e dessa forma propor uma educação infantil que tenha um olhar para as questões locais sem perder de vista a questão global.

Em meio a esta diversidade de infâncias, encontramos algo comum entre elas: o brincar! Este, por excelência, faz parte da vida da criança desde a mais tenra idade. Nesse

sentido, é possível afirmar que o brincar é a linguagem universal das crianças e por meio dele inicia e aprimora suas interações. Assim, a BNCC traz o Brincar e a Interação como eixos estruturantes da Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem a função de revelar em suas ações o compromisso com a formação e o desenvolvimento pleno. Compromisso consagrado nas aprendizagens essenciais e nas competências gerais da BNCC, normativa que visa garantir igualdade de acesso, permanência, aproveitamento e equidade.

À vista disso, ao pensar em um Currículo Paulista para a Educação Infantil, faz-se necessário compreender a sociedade atual com todos seus avanços e suas tecnologias, além de olhar para o sujeito aprendente, observando a originalidade do seu percurso individual de modo a colocar a criança no centro da ação educativa em todos os seus aspectos: cognitivos, afetivos, corporais, estéticos e éticos. Para isso, a escola precisa ser um lugar de acolhimento, com condições que favoreçam todas as crianças, oportunizando o seu bem-estar no ambiente escolar. Para dar conta dessa demanda, os professores da Educação Infantil necessitam conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, para isso, além da formação universitária, faz necessária a formação contínua possibilitando constante reflexão sobre as práticas e estratégias que visam à aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Plantando em solo fértil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização do ensino em projetos de trabalho. Revista Pátio, v. 2, n. 7, 1999;

B A R R O S, Maria Isabel Amando. Desemparedamento da infância. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

CRAIDY, Carmem Maria, org; KAERCHER, Gládis E, org. Educação infantil: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: **o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Diálogos sobre Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. v. 1 e 2.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

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

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FABIANA RIBEIRO DE TOLEDO

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu (1996), Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2018). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID (2000).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir com a melhoria do aprendizado entre crianças da educação infantil e analisar a utilização de propostas pedagógicas lúdicas e sua relação com a reflexão acerca do jogo e da brincadeira no campo da educação infantil e da inclusão. Considerando as brincadeiras e os jogos como atividades privilegiadas para a formação do desenvolvimento e da aprendizagem na criança e partindo do entendimento de jogo enquanto enfatizado e possibilitado de interferências na formação da criança psicofísico e social, surge a seguinte investigação, enfatizando a forma como os profissionais de educação infantil e artes, lidam com esse conteúdo. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Infantil; Educação; Brincar.

INTRODUÇÃO

O brincar já existia na vida dos seres humanos, desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, mas talvez em decorrência da diminuição do espaço físico, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão.

A partir disto, começou a existir uma preocupação com a diminuição do brincar, surgindo assim um movimento pelo resgate das brincadeiras na vida das crianças e a necessidade de mostrar sua importância em estudos e pesquisas.

O brincar é uma ação lúdica, ou seja, brincadeira ou jogo, com ou sem brinquedos ou outros objetos, pois brinca-se também com o corpo, a música, a arte, as palavras, entre outros, a proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo.

O lúdico promove o rendimento escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e sentido.

Para definir a brincadeira infantil, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Para tanto, se faz necessário conscientizar os pais, educadores e sociedade em geral sobre a ludicidade que deve estar sendo vivenciada na infância, ou seja, de que o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato de aprendizagem, e ainda a importância desta ludicidade nas intervenções e prevenções de problemas de aprendizagem na visão da psicopedagogia.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste contexto, o brincar na educação infantil proporciona a criança estabelecer regras constituídas por si e em grupo, contribuindo na integração do indivíduo na sociedade.

Deste modo, a criança estará resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, de fazer-se entender e de demonstrar sua opinião em relação aos outros, e ainda e nesse ato que podemos diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem infantil.

É importante perceber e incentivar a capacidade criadora das crianças, pois esta se constitui numa das formas de relacionamento e recriação do mundo, na perspectiva da lógica infantil, também, o brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico.

Para Vigotski (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

O contexto social é importante para o brincar infantil.

De acordo com Brougère (2002) o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para o autor a criança é um ser social e aprende a brincar.

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p.105).

Ao mesmo tempo em que a brincadeira está imersa em um determinado contexto social, ela é subjetiva. Dependendo da situação, um mesmo comportamento pode ter significações diferentes.

Freire (2002) trabalha com o jogo como um fenômeno percebido por suas manifestações, sendo inútil tentar listar componentes para afirmar ou negar certa atividade como jogo.

Não podemos separar as regras, a imaginação, a espontaneidade, juntar tudo e constituir o jogo, para Freire (2002), é na interação dessas características, entre outras, que ele surge.

O autor explica que tudo no jogo aponta para o mundo interior do sujeito, invisível aos nossos olhos, e a tradução exterior dessa atividade, no plano da nossa razão, confunde-se com expressões de qualquer outra atividade (FREIRE, 2002, p.67).

Só quem pode realmente afirmar se está brincando é o sujeito da ação. Quem observa pode pensar que a criança está brincando, pois ela se encontra no meio da brincadeira com outras crianças, ou por estar com um brinquedo na mão, mas ela pode não estar envolvida com a brincadeira, assim como uma criança quietinha no canto da sala pode estar brincando, completamente mergulhada na imaginação.

O brincar é uma atividade difícil de ser caracterizada, o que se deve ao seu caráter subjetivo, mas pode-se afirmar que é social e livre, pois não é possível obrigar ninguém a entrar na brincadeira, possui regras e uma situação imaginária. É atividade dominante na infância, e é por meio dela que as crianças começam a aprender.

Assim, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças.

O lúdico nas brincadeiras da Educação Infantil, é um caminho que possibilita ver como a criança inicia seu processo de adaptação a realidade através de uma conquista física, funcional, aprendendo a lidar de forma cada vez mais coordenada, flexível e intencional com seu corpo.

Situando-se e organizando-o num contexto espaço – temporal que lhe é recomendável, que começa a fazer sentido para sua memória pessoal, mesmo que a criança não tenha brinquedos dos mais modernos, ela brinca com qualquer objeto de forma lúdica, porque é inerente ao ser humano.

O brincar é considerado como uma ação, brincadeira, divertimento, imitação, faz de conta, pois, quando a criança brinca, na realidade entra no mundo adulto e lida com os mais diferentes temas e problemas do cotidiano de forma simbólica.

Assim, o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo durante a vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e formação da sua identidade.

O lúdico estimula o processo de estruturação afetivo–cognitivo da criança, socializam criativamente no jovem e mantêm o espírito de realização no adulto.

Geralmente as atividades lúdicas oferecem como objetivo, oportunizar uma maneira diferente para a criança brincar, ao mesmo tempo, que ela brinca a mesma se desenvolve, interage com outras crianças e adultos.

As brincadeiras tradicionais e populares fazem parte do patrimônio lúdico dos diferentes grupos infantis, constituindo as culturas da infância.

Elas são uma forma especial da cultura folclórica, que se opõe à cultura escrita, oficial e formal.

O que as distingue e caracteriza são seus critérios de formação e seu mecanismo de transmissão, os quais fazem delas um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral. Anonimamente criadas e modificadas em um processo de esforço coletivo, elas são a produção espiritual do povo acumulada ao longo do tempo. (FRIEDMANN, 2012, p.59)

Na atualidade se faz necessário o resgate de brincadeiras e jogos, pois eles constituem um material muito importante para o conhecimento e a preservação da nossa cultura, da mesma forma que outras manifestações populares, as brincadeiras passam por transformações que não são registradas por escrito e sim passadas de geração pra geração.

Os jogos e brincadeiras continuam sendo importantes para o desenvolvimento saudável da criança, bem como em áreas como interação, construção de habilidades específicas, socialização, conhecimento do espaço ao seu redor e do próprio corpo, destaca-se a importância do brincar enquanto instrumento e ferramenta pedagógica.

As brincadeiras tradicionais infantis têm qualidades bastante satisfatórias as necessidades de desenvolvimento das crianças de hoje, oferecem possibilidades de estímulos para as várias atividades físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais e linguísticas, devem estar presente na educação infantil, não para ocupar tempo.

Ademais, serve para que a criança passe a desenvolver a autoconfiança, a exploração, a curiosidade, o raciocínio, a emoção, a psicomotricidade, que vai levá-la a ampliar os seus valores e agrupar-se de um modo sadio com as pessoas.

A brinquedoteca é um ambiente que possui um conjunto organizado de brinquedos com a finalidade de colocá-los ao alcance do maior número de

crianças a fim de propiciar atividades lúdicas. Entende-se, então, que ela se constitui em um ambiente sistematizado em que a criança tem a oportunidade de acesso a uma grande variedade de brinquedos, além da possibilidade de possuir um local para brincar, a experiência da brinquedoteca é um testemunho da valorização da atividade lúdica das crianças. (SOMMERHALDER E ALVES, 2011, p.71)

A partir de estudos sobre os vínculos existentes entre os fenômenos transacionais e o brincar, neste contexto, o meio lúdico pode ser visto como um ambiente capaz de acolher a espontaneidade da criança em busca do seu próprio ser, onde ela pode ser criativa, espontânea e sentir-se segura.

Na ludicidade a criança imagina, inventa, vive o personagem e adquire para ela as informações e sensações positivas e negativas vividas no cotidiano, seja no ambiente familiar, escolar ou social.

As formas de mediação da professora são decisivas para garantir que as crianças realmente brinquem na escola, interajam com seus colegas, imaginem, criem regras, utilizem brinquedos diferentes, de formas diferentes, em ambientes que estimulem a imaginação.

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar no ambiente da educação infantil são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos e leituras de autores que tratam do assunto, verifiquei que a ludicidade, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos são meios que as crianças utilizam para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vivem, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo.

Na escola, as crianças têm liberdade para movimentar-se, o espaço é amplo e livre para brincar, as quadras, o gramado, brinquedos recreativos, tanque de areia, casinha de boneca, quiosque, além das salas de aula, distribuídos de forma a proporcionar à criança, oportunidades de diversão dentro e fora da sala de aula, coisa que muitos não tem em suas casas e apartamentos, muitas vezes ficando dependente de um computador, uma televisão ou celular.

Cabe aos professores que inovem suas práticas, nos jogos e brincadeiras, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais,

sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na leitura e escrita e no ensino de matemática, tão trabalhado nos jogos infantis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96)**. 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, versão preliminar, Brasília 1998.
- BLUMENTHAL, E. **Brincadeiras de movimento para a pré-escola: uma contribuição para estimular o desenvolvimento de crianças de 3 a 5 anos**. 7.ed. Barueri: SP: Manole, 2005
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1999. CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Rosseau: A Educação na Infância**. S.P. Scipione, 1990
- DAVIS, C.; Oliveira; Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. FRANÇA, Gisela Wajskop. O papel do jogo na educação das crianças. Série Idéias nº 7. São Paulo: FDE, 1995.
- FRELLER, C.; FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil**. 1.ed. São **FURTER**, Pierre. **Educação e Reflexão**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- FURTER, P. **Educação e Reflexão**, - Ed. Vozes– Petrópolis. 1966
- HAIDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e a Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 1.ed. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2006.

_____. **O Brincar**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

MALUF, A. C. M. **Brincadeiras para sala de aula**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva. Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**. Marília: Unesp. (Mimeo), 2003.

SANTA, M.P. S. (Org). **Brinquedoteca: O Lúdico em diferentes Contextos**. São Paulo: Vozes, 1977.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. 1.ed. Curitiba, PR:CRV,2011.

TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Wak Editora, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

O PAPEL DOS PAIS NO PROCESSO DA INCLUSÃO



FERNANDA DANIEL DE SOUZA

Graduação em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (2011) e em Pedagogia pela Faculdade Corporativa CESPI (2017); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Itaquá (2016); Professora de Educação Básica – Educação Física - na EMEF Tenente Moisés Elias de Souza.

RESUMO

Crianças com algum tipo de deficiência seja física, mental, intelectual ou sensorial, muitas vezes enfrentam dificuldades para encontrarem espaços que lhes garantam uma educação de qualidade, respeitando suas limitações e capacidades; para que haja a inclusão dessas, não só a instituição educacional, os educadores, seus pares, mas também seus familiares - principalmente os pais, uma vez que geralmente são os principais responsáveis por elas - devem estar inseridos nesse processo. Uma educação inclusiva se caracteriza por respeitar as limitações e capacidades de cada um. Há teorias sociológicas que indicam que experiências familiares se refletem no desempenho escolar. Portanto, a atitude dos pais para com a criança pode auxiliá-la a chegar na escola menos estigmatizada pela sua deficiência e mais capacitada para acompanhar as atividades acadêmicas e interagir com seus colegas de classe. Uma das formas mais importantes de envolvimento parental na escola, encontrado na literatura, é a comunicação entre pais e escola. No entanto, acredita-se que seria importante se houvessem mais pesquisas sobre como os pais podem ser mais efetivos junto a escola na promoção da inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Pais.

INTRODUÇÃO

O direito a educação é um direito de todos, declarado na Constituição Federal (1988). No entanto, nem sempre o direito ao acesso a escola garante que o ensino seja oferecido com qualidade similar a todos, portanto a proposta da inclusão torna-se necessária para que a qualidade também esteja em foco. Crianças com algum tipo de deficiência seja física, mental, intelectual ou sensorial, muitas vezes enfrentam dificuldades para encontrarem espaços que lhes garantam essa educação de qualidade, respeitando suas limitações e

capacidades; para que haja uma inclusão dessas, não só a instituição educacional, os educadores, seus pares, mas também seus familiares - principalmente os pais, uma vez que geralmente são os principais responsáveis por elas - devem estar inseridos nesse processo. Logo, estudar e compreender como é possível inserir os pais no processo de inclusão escolar de seus filhos, quais são as dificuldades que eles encontram para essa tarefa e quais os benefícios que tal inserção acarreta se mostra fundamental.

Não há dúvida de que a família, tal como existe atualmente, como coloca Buscaglia (2006, p. 77)

desempenha um importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e social, no estabelecimento da cultura e de suas instituições.

Quando uma criança nasce ou adquire precocemente algum tipo de deficiência, os pais passam por um processo de “luto simbólico”, a perda do filho idealizado, que viria a cumprir todas as suas expectativas, um processo sentido como assustador, como é mostrado no documentário “Do Luto à Luta” do diretor Evaldo Mocarzel. Geralmente há uma dificuldade inicial em se entender o diagnóstico e todas as mudanças que viram com esse, portanto os sentimentos diante desse, à princípio, passam a ser: choque, angústia, susto, medo, insegurança, tristeza, entre outros. Passado o impacto inicial surge o momento de adaptação quando os pais passam a fazer planejamentos sobre o futuro (SILVEIRA; NEVES, 2006). No entanto, muitos dos pais demonstram receio e certa incredulidade na possibilidade de uma inclusão escolar, como aponta o estudo de Silveira e Neves (2006) no qual pais entrevistados relataram alguns dos obstáculos enxergado por eles, as dificuldades das escolas regulares; a lotação das salas; as limitações que a deficiência pode gerar; o despreparo dos professores; o preconceito dos outros alunos. Embora, nem sempre suficiente acredita-se que um ambiente familiar inclusivo, base para o bem estar e segurança das crianças com necessidades especiais, trata-se de uma condição importante para a inclusão da criança na escola e na sociedade.

Para tratar desse importante tema esse artigo discorrerá sobre o impacto de um membro com deficiência na estrutura familiar e o papel dos pais no processo de inclusão de seus filhos no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

ADAPTAÇÃO À CRIANÇA

A chegada de um novo membro a família por si só já acarreta mudanças na estrutura dessa, quando se trata de uma criança com deficiência essa mudança parece ser um pouco

mais radical, bastante influenciado pela ideia preexistente, que os membros têm, do que é a convivência com a deficiência em questão. Portanto, a informação ou informações acerca da deficiência são de suma importância no processo de adaptação da família ao seu novo membro, Buscaglia (2006) cita que o modo como a informação é transmitida possui significativa influência na forma como a família reagirá, por isso sugere a presença de um profissional – médicos, assistentes sociais - para auxiliar na comunicação.

Uma vez que as diferentes famílias são compostas por indivíduos e contextos diferentes umas das outras, não há como se presumir uma realidade universal sobre o impacto, da adição de um membro com deficiência, e como esse afetará as relações familiares. Fiamenghi Jr. e Messa (2007) afirmam que famílias com deficientes são consideradas populações de risco, para conflitos familiares, porém ressaltam que esse risco nem sempre se concretiza. A literatura aponta como possíveis influenciadores das interações e do desenvolvimento familiar: a situação socioeconômica, o estresse, o apoio social e o apoio marital presente em cada família; como é citado por Grisante e Aiello (2012) em seu estudo sobre as interações familiares, a partir de uma família com uma criança com Síndrome de Down.

Dentre as reações disfuncionais que os pais podem ter vão desde a negação da deficiência, negando-se a aceitar e assim a lidar de maneira positiva em relação a essa, até uma superproteção, que como coloca Kortmann (2004) faz com que a criança se torne mais dependente e se desenvolva mais lentamente, uma vez que suas experiências são limitadas pelos seus pais, na tentativa de protegê-los.

Logo, o cuidado com a família em si, mostra-se importante para que essa possa oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento satisfatório da criança. Ao citar Pelchat et al. (1999) Fiamenghi Jr. e Messa (2007) expõem o resultado da pesquisa realizada por estes em que pais que participaram de grupos de intervenção, nos primeiros dezoito meses da criança, apresentaram uma melhor adaptação à deficiência, apresentando menos estresse emocional, ansiedade e depressão e demonstraram se sentirem menos ameaçados por suas situações, do que o grupo controle, que não participou do grupo de intervenção.

Embora, haja outras instituições, tais como as escolas, que desempenharam um papel importante ao oferecerem possibilidades e condições para o desenvolvimento da criança, a família, como mencionado por Campos (2007), é a primeira ter a tarefa de enfrentamento, lidando desde as questões econômicas e sociais até as de ordem médica e educacional.

INCLUSÃO ESCOLAR

Uma educação inclusiva se caracteriza por respeitar as limitações e capacidades de cada um, oferecendo de forma equitativa as condições necessárias para se alcançar o melhor desenvolvimento possível do aluno. Quando tratamos de pessoas com algum grau de deficiência entendemos que essas possuem necessidades especiais que devem ser respeitadas e atendidas em suas particularidades para se alcançar uma real inclusão no processo escolar. Lemos et al. (2016) ressalta a importância de tanto dos pais quanto dos professores estarem abertos as experiências, uma vez que a falta de informação pode levar a uma atitude negativa em relação a inclusão.

Para que haja a inclusão é importante que a escola se adapte pedagogicamente, capacite seus profissionais e esteja aberta a proporcionar uma boa comunicação com a família (PINHEIRO, 2017). No entanto, o processo de inclusão não está restrito a escola, assim como também não deve se limitar a essa -uma das ideias principais é de que o processo possa se estender para a sociedade em geral -, sendo os pais outro elemento importante nesse.

A importância dos pais no processo de inclusão está inclusive na Declaração de Salamanca de 1994 que aborda os princípios, políticas e práticas das necessidades educacionais especiais, como pode ser visto em seu artigo 57.

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais (grifo da autora). Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples, ou enfoque na urgência de informação em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca

Há teorias sociológicas que indicam que experiências familiares se refletem no desempenho escolar e, a partir dessas, diversas pesquisas buscando entender como e quais experiências familiares o afetam (CHRISTOVAM e CIA, 2013). Portanto, partindo do ponto que a família e as relações estabelecidas nessas, de uma maneira geral, são parte importante no processo de aprendizagem das crianças pode-se concluir que essa exerce um papel relevante no processo de inclusão escolar junto a escola.

OS PAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

É a família a instituição que mais influenciará a vida dos deficientes independente de quantos profissionais, das mais distintas áreas, fizerem parte da vida desse. Muito do

sentimento e da atitude que os deficientes terão em relação a sua deficiência refletira o que é passado por seus familiares. Quando no nascimento de uma criança com deficiência é importante que os pais (familiares) enxerguem mais do que a deficiência, enxerguem a criança, tratando-a da maneira mais natural possível (BUSCAGLIA, 2006); respeitando quaisquer tipos de limitações e atenta a todas as capacidades dessas.

Estudos indicam que a comunicação entre pais e filhos e o envolvimento dos pais na vida acadêmica e nas atividades culturais e de lazer de seus filhos são importantes influenciadores para a competência social de seus filhos (CIA; PAMPLIN; DEL PRETTE, 2006). A atitude dos pais para com a criança pode auxiliá-la a chegar na escola menos estigmatizada pela sua deficiência e mais capacitada para acompanhar as atividades acadêmicas e interagir com seus colegas de classe.

Alguns pais de crianças com necessidades especiais apresentam, por vezes, dificuldade em disciplinar seus filhos, dar limites, ensinar regras (GUALDA; BORGES; CIA, 2013), logo provavelmente seus filhos terão maior dificuldade de se adaptarem ao ambiente escolar, local em que terá que seguir regras de convivência; como para qualquer criança a inserção escolar será facilitada se ela tiver algum conhecimento de relações sociais, como limites e regras. No entanto, é importante ressaltar que o auxílio de profissionais, seja da área da saúde ou social, são importantes para os ajudarem nas especificidades acarretadas pela deficiência de seus filhos.

Uma das formas mais importantes de envolvimento parental na escola, encontrado na literatura, é a comunicação entre pais e escola. Em uma pesquisa realizada - com 60 pais e 54 professores - para entender como se dá o envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades especiais obteve-se que tanto professores quanto os pais consideram uma boa comunicação e uma maior participação dos pais essenciais para uma boa relação família-escola; essa, também, apontou que os pais, possivelmente, possuem pouca clareza sobre como podem ajudar no desempenho dos seus filhos, pois as respostas, dadas quando perguntados sobre como a colaboração deles poderiam ser importante para o sucesso de seus filhos, foram bastantes diversificadas. O estudo ainda mostrou que as informações sobre o desenvolvimento da criança deve ocorrer dos dois sentidos, ou seja, tanto dos professores para os pais, quanto dos pais para os professores, para que ambos saibam melhor como a criança está progredindo em ambos os contextos – escolar e familiar - (CHRISTOVAM; CIA, 2013).

O intercâmbio de informações deveria abranger mais do que pais e professores, pois ajudaria que todos tivessem atitudes positivas quanto a inclusão, uma vez que teriam a chance de desmistificar “conhecimentos” equivocados, assim como poderiam aprender

maneiras mais corretas de lidar com as diferenças, oriundas da deficiência, e também a perceberem mais claramente as semelhanças. Algo que pode ser visto na experiência relatada por Moura (1997) em que a Associação Síndrome de Down em uma cidade do Rio Grande do Norte ofereceu palestras, mesas redondas, depoimentos tanto de pessoas com síndrome de Down quanto de pessoas que tiveram convivência com as primeiras, distribuiu folhetos informativos, etc., a pais, alunos e professores de uma escola que viria receber sua filha e outros alunos com a síndrome em questão; ela termina afirmando que essa foi uma experiência positiva pois acarretou em “pessoas com deficiência incluídas como estudantes, participando, aprendendo, interagindo!”(p.85).

O conhecimento sobre quais as características da deficiência e do indivíduo em si, se mostram essenciais para que a comunidade escolar possa acolher melhor a criança e assim ajudá-la a se desenvolver dentro de suas capacidades. Os pais são potenciais fontes de informação sobre as condições de seus filhos, considerando que para que atinjam tal potencialidade precisam, primeiramente, adquirirem a compreensão da deficiência, seja a partir de terceiros (profissionais, instituições, etc.) ou de pesquisas (em livros, sites especializados, etc.). Portanto, podemos supor que o conhecimento e a aceitação serão passos importantes para que os pais possam a vir a serem sujeitos ativos no processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente trabalho buscou-se refletir sobre qual o papel dos pais no processo de inclusão das crianças com deficiência. Entendendo que os pais (família) serão parte importante no processo de inclusão, uma vez que são os que conviveram de forma mais intensa com elas e quem promoverá muitos dos seus primeiros aprendizados e influenciará na formação de suas personalidades.

A adaptação aos filhos, a partir do entendimento e aceitação da deficiência desses, está ligada ao modo como eles os criaram, portanto, em como as crianças chegarão à escola. Quanto mais informações esses tirem mais eles poderão adquirir comportamentos mais adequados em relação ao tratamento de seus filhos sem negar suas condições e consequentemente negligenciarem suas necessidades, e por outro lado não os super protege-los impedindo que eles atinjam todas as suas capacidades.

É importante ressaltar a necessidade de que haja suporte social através do trabalho de profissionais como médicos, assistentes sociais, psicólogos para ajudar os pais a compreenderem melhor como lidarem com seus filhos e suas deficiências. Auxiliando-os a

encontrarem programas e serviços ofertados a eles e seus filhos, a lidarem com seus sentimentos e emoções, entre outros.

Embora, pareça haver uma concordância sobre a importância da presença dos pais no processo de inclusão, pois, como coloca Christovam e Cia (2013) ao citarem Pereira (1996) todos se beneficiam com uma boa relação entre pais e escola; os pais que poderão ter a possibilidade de conhecer seus direitos e deveres; ter *feedbacks* sobre o desenvolvimento da criança e de como poderiam auxiliar esse; conhecer outros recursos que possam ajudar no desenvolvimento da criança; aprender atividades que podem ser realizadas em casa; e aprender novas competências que podem ser ensinadas aos seus filhos; a escola, por sua vez, se beneficiaria com um envolvimento mais adequado e ações mais efetivas dos pais.

No entanto, falta estudar mais a fundo como se daria, de forma mais eficiente, essa participação dos pais, acredita-se que seria importante se houvessem mais pesquisas sobre como os pais podem ser mais efetivos junto a escola na promoção da inclusão. Panplin (2005) a partir da análise dos dados obtidos em sua pesquisa concluiu que é necessário se estruturar “programas que auxiliem e subsidiem o envolvimento dos pais (responsáveis) no cotidiano escolar” (p.107).

Partindo do princípio que a comunicação entre pais e escola é fundamental, visto que a partir dessa é possível que tanto pais quanto professores fiquem cientes das dificuldades e progressos da criança - em casa e na escola - e se auxiliem mutuamente visando, sempre, o melhor desenvolvimento possível da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes. 5º ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAMPOS, Crispim Antonio. **Esperanças equilibristas: A inclusão de pais de filhos com Deficiência**. Orientadora: Profa. Dra. Mary Jane Paris Spink. 2007. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp038277.pdf> >

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Rev. bras.**

educ. Espec., Marília, v. 19, n. 4, p. 563-581, out. /dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400007&lng=en&nrm=iso>

CIA, Fabiana; PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Comunicação e participação pais-filhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.6, n.35, p.395-406, 2006. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a10.pdf> >

DO LUTO à Luta. Direção de Evaldo Mocarzel. Brasil, 2005 (74min)

EMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 3, p. 351-361, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000300351&lng=pt&nrm=iso>

FIAMENGHI JR., Geraldo A.; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=en&nrm=iso>

GRISANTE, Priscila Crespilho; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família com uma criança com Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 195-212, jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000200003&lng=en&nrm=iso>

GUALDA, Danielli Silva; BORGES, Laura; CIA, Fabiana. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-330, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

KORTMANN, Gilca Maria Lucena. A inclusão da criança especial começa na família. In STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação especial: em direção a educação** inclusiva. 2ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 221-236.

Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-354-2.pdf>>

MOURA, Margarida Araújo Seabra. Integração na escola: um sonho advogado por pais? In MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **A interação de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. p. 81-90

PAMPLIN, Renata Christian de Oliveira. **A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica**.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez. 2005. Dissertação de pós-graduação em educação especial – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3182?show=full>>

PINHEIRO, Maria Alves. **A família e a inclusão escolar: fatores que influenciam a responsabilidade da família no processo de inclusão escolar**. Orientador: Prof. Dr.

Diosnel Centurion. Tese de Mestrado em ciências da educação – Universidad Autónoma de Asunción. Assunção, 2017 Disponível em

<<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/viewFile/672/554>>

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n.1, p. 79-88, jan./abr. 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29847.pdf>>

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES NA ÁREA DAS ARTES



FERNANDA RAMOS SILVA

Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Nove de Julho São Paulo – UNINOVE (2004). Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica Pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba –FALC (2012). Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Itaquá –São Paulo (2019). Professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca de diferentes teóricos da área da arte enfatizando-nos que a arte possui em seu aspecto principal uma diversidade no âmbito de que é diversa em seus códigos culturais, por isso é empregada no ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, visto que, propõe uma visão de mundo em que os indivíduos compreendem diversidades em variados contextos culturais. Visando compreender e argumentar sobre as contribuições da arte no ensino foi elaborada esta pesquisa com autores de renome da área que contribuem para a melhor compreensão do tema. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Ensino; Teorias; Artes.

INTRODUÇÃO

Segundo Barbosa, (1998, p.14) há uma breve diferenciação entre os termos “multicultural” e “pluricultural”, pois significam a coexistência de mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, enquanto que o termo “intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas.

Nesta perspectiva o termo “intercultural” deveria ser o eixo norteador da educação, pois visa um conhecimento que abrange a cultura local bem como a cultura de vários grupos e nações.

A arte possui uma linguagem que nenhum outro tipo de linguagem possui, pois como um todo, a arte apresenta simbolicamente linguagens espirituais materiais, intelectuais e

emocionais, enquanto que, as linguagens científicas resumem-se a determinados tipos de linguagens.

Desse modo a arte transmite em seus conteúdos, linguagens que atingem de modo maior os indivíduos sendo o principal meio de apresentar a cultura de seu país. Segundo Barbosa (1998, p.16) “sem conhecer as artes de uma sociedade, só poderemos ter conhecimento parcial de sua cultura”.

Considerando que o nosso objetivo principal é o de multiplicar o ensino de arte no Brasil, não podemos esquecer que não é somente colocando “artes” no currículo escolar que acontecerá o desenvolvimento do educando como construtor de sua própria cultura.

É necessário que haja uma estruturação quanto à concepção de arte, pois segundo a autora verificamos que:

Em minha experiência, tenho visto as artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, inda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizado na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias o dia das mães ou dos países, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão a falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade. (BARBOSA, 1998, p. 17).

A arte é de extrema importância para o desenvolver do fazer artístico, porque desenvolve as aptidões de produzir, segundo Dewey (apud Barbosa, 1998, p.24) “a arte une mais que experiências de outra natureza.

As relações do fazer e padecer e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência”.

Assim, a experiência deve ser compreendida na sua totalidade visto que não existe experiência incompleta, pois se é incompleta nada significa. A experiência só se torna experiência completa quando se dá com a interação do indivíduo com ele mesmo, com o mundo dele, com suas emoções e ideias.

ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES NA ÁREA DAS ARTES

Segundo os PCN'S (MEC, 1996) a arte está presente em todos os momentos da vida da criança constituindo desse modo uma importante ferramenta para o seu pleno desenvolvimento.

Nesta perspectiva deve-se considerar que todo o processo que o aluno percorre em direção ao saber deverá ser estimulado no âmbito escolar.

O foco central da orientação para a escola estar inserida no planejamento que a escola efetua e este deverá considerar todo o processo de construção de conhecimento da criança.

A arte desenvolve habilidades tanto individuais quanto grupais no indivíduo pois há determinadas atividades que serão desenvolvidas em conjunto o que trabalhará a capacidade do aluno em lidar com situações que lhe são diferentes as das vividas no cotidiano, tanto também haverá atividades individuais que fará com que esse aluno aprenda a ter a sua própria autonomia.

No que se refere a conteúdos é por orientação que seja acima de tudo valorizado os conhecimentos que as crianças trazem para a escola, tanto como também suas diversidades culturais dando a oportunidade que transformem sua realidade partindo de novos conhecimentos que serão propiciados na escola e fazendo-os cidadãos críticos e atuantes em sua sociedade.

Os PCN'S indicam uma série de conteúdos e sua respectiva ordem para que seja trabalhado no ensino fundamental, dentre eles segue:

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de arte (artes visuais, dança, música, teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa progressivamente apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (MEC, 1996,p. 53).

Os PCN'S definem também uma variedade de objetivos para que haja a possibilidade de o indivíduo desenvolver suas capacidades nas diversas modalidades artísticas em voga nas escolas, bem como artes visuais, dança, música e teatro.

Para que indivíduos desenvolvam em pleno suas produções de variadas formas e em variados trabalhos desenvolvidos em aula, os PCN'S destacam uma variedade de objetivos que poderão ser conduzidos pelos educadores da área, para ilustrar destaque:

Expressar e saber comunicar-se em artes...interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes...edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético...compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas...observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade...compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista...buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos aspectos da escola e fora dela, acervos públicos, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias(MEC, 2000, p. 53).

Com essa afirmação podemos compreender que há uma variedade de objetivos a serem alcançados ao longo do ensino fundamental que o educador poderá desenvolver em seu aluno.

Assim o fazer arte exige um conhecimento mínimo para que seja desenvolvido na sala de aula, de forma consciente e construtivista.

Existem algumas orientações didáticas que norteiam o fazer arte, assim:

A didática de arte manifesta-se em geral em duas tendências: uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos, uma que trata de atividades somente autoestimulantes. Ambas favorecem tipos de aprendizagens distintas que deixam um legado empobrecido para o efetivo crescimento artístico do aluno. (MEC, 2002, p. 105).

A afirmação acima poderá ser confirmada mais adiante com a pesquisa efetuada para a verificação de tal teoria.

Dessa forma a metodologia que deveria ser empregada nas escolas de ensino fundamental não só nas aulas de arte, mas em todas as disciplinas abordadas pelo currículo escolas poderia ser a seguinte: atividades propostas devem garantir e ajudar jovens e crianças a desenvolverem de forma interessante e imaginativa como criadores do fazer e pensar sobre diversidade de concepções, exercitando seus modos de expressão e comunicação.

A metodologia muitas vezes utilizada nas escolas não atinge essas orientações vindas dos PCNs.

Essa proposta inovadora não está em voga nas escolas visto que os profissionais da área necessitam de fundamentação teórica que orientem suas práticas pedagógicas, em como necessitam de motivação e vontade acima de tudo para que o novo se instale de maneira coerente no sistema educacional brasileiro.

Entretanto os PCN's por se tratarem de eixos norteadores para o ensino em suas variadas dimensões deveriam constar de uma variedade maior de propostas de atividades ou de um aprofundamento maior nas áreas abordadas visto que se tornam diretrizes para os professores.

A educação deve ser algo profundo para o educador visto que enganos e falta de informação poderão causar sérios danos nos sujeitos que pretendemos formar.

Existe uma proposta de alta qualidade denominada por Barbosa que considera o fazer pedagógico do professor para o ensino de arte sendo denominada como proposta triangular que se resume em fazer do ensino de arte uma diretriz para o ensino de fazer artístico, do analisar obras de arte e de conhecer a história da arte.

Entretanto nos estudos efetuados por mim, pude constatar que há uma breve retificação sobre esta terminologia efetuada pela própria autora que diz:

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino de arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como metodologia triangular, uma designação infeliz, mas sua ação construtora e reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a triangulação pós-colonialista do ensino de arte no Brasil foi apelidada de "metodologia" pelos professores. Culpo-me por ter aceitado a apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro A imagem no ensino da Arte. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em

sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação. (BARBOSA, 1998, p. 47).

A metodologia utilizada pelos professores nas escolas talvez não condiga com a necessidade demonstrada pelos alunos, entretanto muito tem-se feito para que essa realidade seja modificada.

Quanto ao significado do ensino de arte podemos afirmar que arte é utilizada desde os primeiros sinais de vida humana na face da terra, assim a civilização humana só foi capaz de se concretizar partindo de sinais que utilizavam para se manifestarem e manifestarem sua criatividade.

Talvez esse fator tenha ocorrido devido ao aumento da população da época, enfim, devemos nos ater ao fato de que arte é utilizada bem antes de conhecermos modos mais modernos de comunicação.

Por fim, é possível afirmar que arte é produzida por diversos meios e que as crianças trazem para a escola suas próprias preferências artísticas e como educadores conscientes não poderemos desprezar suas preferências e seu capital cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema aqui discutido é abrangente, e de fundamental importância para o conhecimento de todos os envolvidos com a educação.

Muitos são os profissionais que acabam se deparando com crianças que não apresentam rendimento na aprendizagem e daí o que pensar? São os professores que não sabem ensinar ou os alunos que não querem aprender?

Estudarmos as mudanças de algumas técnicas, ou até mesmo pensarmos que se deve pedir a ajuda da família ou da equipe pedagógica.

Os professores percebem que o problema está muito além da sala de aula e nesse momento é importante que esses alunos sejam encaminhados para profissionais especializados e que possam apontar caminhos para a solução desses problemas.

Todo esse trabalho consiste em buscar a solução através da arte, ou melhor, os recursos arte da psicopedagogia, que podem e devem ser utilizados com crianças marcadas pelo fracasso escolar.

Por fim, o maior objetivo não é o de curar crianças, mas sim agir preventivamente, por meio de "doses de arte", para que estas crianças não persistam nas dificuldades de aprendizagem, para que não fracassem escolarmente e muito menos acabem evadindo de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1990.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.
- DUARTE JR., J. F. **Intinerário de uma crise: a modernidade**. Paraná: Ed. UFPR, 1997.
- _____. **Por que arte-educação?**, São Paulo: Papiros editora, 1953 2002.
- FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez Editora, 1999.
- _____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** - 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2001.
- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. São Paulo: Zahar Editores, 1985.
- KUENZER, A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, V. BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MASETTO, M. T. (org). **Docência na Universidade**. Campinas/SP: Papirus, 1998.
- PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora, 2008.

PÉREZ GOMEZ, A. **Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REILY, L. H. **Atividades de artes plásticas na escola.** São Paulo: Pioneira, 1986

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 4 ed. São Paulo: Vozes, 2003.

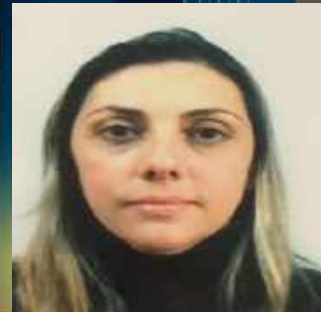
TRONCA, F. Z. **Psicologia da Arte: uma perspectiva Vygotskyana.** São Paulo: Psicopedagogia V.18, n.48, p.1-13, jul., 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2000.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** In: TEDESCO, J. C. (Org.). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALZA, Miguel. **Como educar em valores na escola.** Pátio – revista pedagógica, ano 4 nº 13, Maio/Jun., p. 21-25, 2002.

ZABALZA, M. A. **Desafios da escola do século XXI: desenvolvimento do trabalho por competências.** Revista HISTEDBR, Nº 34, Campinas, pp. 3-18, 2009.



FRANCINE CRISTIANE BERNARDO SANT'ANA

Graduação em Farmácia e Bioquímica pela Faculdade Unicastelo (1997); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2012); Licenciatura em Química pela Universidade Unimes (2008); Licenciatura em Biologia pela Faculdade São José (2017); Especialista em Segurança do Paciente em Urgência e emergência pela Faculdade Fiocruz (2017); Especialista em Tecnologia do Sistema Único de Saúde pela Instituição Gama Filho (2008); Professora de Educação Infantil pela prefeitura de São Paulo – Cei Presidente Tancredo de Almeida Neves; Professora de Ensino médio na Centro Paula Souza - ETEC Tiquatira.

RESUMO

O cenário social gerado pela pandemia, desemprego, UTIs de hospitais públicos lotadas, todas as diferenças sociais foram afloradas pelo novo corona vírus, todas as escolas públicas e privadas, seguindo orientações do Ministério da Educação (MEC), que homologou um conjunto de diretrizes que foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), destacando-se as que se referem a educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio, o MEC decidiu que nos anos iniciais, a recomendação é que as atividades devem ser práticas e estruturadas e não devem exigir que os responsáveis dos alunos substituam o trabalho do professor, nos anos finais dos Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há mais autonomia por parte dos estudantes. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos, quanto ao Ensino Superior e EJA o CNE sugere que, para a continuidade das atividades de aprendizado no Ensino Superior, as instituições possam disponibilizar atividades não presenciais, aulas remotas. Apesar das aulas remotas já terem sido incorporadas à rotina de uma parcela considerável de estudantes brasileiros, a realidade socioeconômica do país mostra que há muitos jovens sem aulas por não terem acesso à internet

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

Desde o dia 23 de março de 2020, devido a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) as escolas foram obrigadas a trocar as aulas presenciais pelas remotas, professores e alunos tiveram que se adaptar a um novo modelo educacional, onde a tela do computador

tornou-se a protagonista no processo de ensino e aprendizagem, essa realidade impulsionou uma mudança na postura de professores e alunos, obrigando-os a utilizar novas ferramentas no seu cotidiano, como uso de celulares, computadores, aplicativos educativos entre outros. As aulas tradicionais (expositivas com sala de aula, giz de cera ou canetão, lousa e data show) ganharam novas ferramentas com a adoção de tecnologias que permitem a colaboração remota entre os estudantes e docentes.

Apesar das aulas remotas já terem sido incorporadas à rotina de uma parcela considerável de estudantes brasileiros, a realidade socioeconômica do país mostra que há muitos jovens sem aulas por não terem acesso à internet. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2018, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Estado de São Paulo, mostram que o percentual de domicílios em que a internet é utilizada chega a 87,1%. Esse número cai para 86,6% entre estudantes de 10 anos ou mais que têm acesso à internet, mas não necessariamente com boa conexão.

“Muitas escolas, sobretudo públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas e AVAs, professores e professoras com formação adequada para trabalhar com a modalidade, não estando, assim como os estudantes, aptos para essa alternativa.” (CAMPANHA, 2020).

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO.

A desigualdade social enfrentada por muitos alunos da rede Pública de Ensino muito antes da Pandemia pelo Covid 19, ficou claramente mais evidenciada por meio das atividades remotas, manifestando-se pela falta de acesso a dispositivos tecnológicos, falta de ambiente adequado para estudo e principalmente falhas na conexão de internet. O sistema educacional no Brasil já vinha se reinventando e adotando práticas de atividades remotas antes da pandemia, portanto era uma grande resistência por parte de alunos e professores em usar essas práticas, devido a dificuldade de acesso dos alunos a esse novo método de ensino, e também dificuldades por parte dos professores, que são desvalorizados financeiramente, apresentando com grande dificuldade em adquirir equipamentos adequados para tais práticas.

O que a pandemia realmente impulsionou foi essa mudança de postura dos educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem, que se viram obrigados a utilizar essas ferramentas e puderam perceber que há inúmeras vantagens nisso, isso

não significa que o ensino presencial será substituído pelo ensino remoto, mas a tendência que já existia de avançarmos para um ensino híbrido foi sem dúvida acelerada pela pandemia.

A desigualdade social já se expressava antes da quarentena de outras formas, impondo diferentes tipos de obstáculos para um aprendizado de qualidade às classes menos favorecidas e durante a realização de atividades remotas, a desigualdade social evidenciou outros aspectos e têm se manifestado principalmente de três formas: a dificuldade no acesso a dispositivos de informática necessários ao ensino remoto, como computadores, notebooks e celulares; a dificuldade no acesso a uma conexão de Internet de qualidade, como uma conexão de banda larga doméstica ou uma conexão de celular 3G/4G que permita ao aluno assistir vídeos e participar de videoconferências e a ausência de um espaço adequado para os estudos dentro de casa.

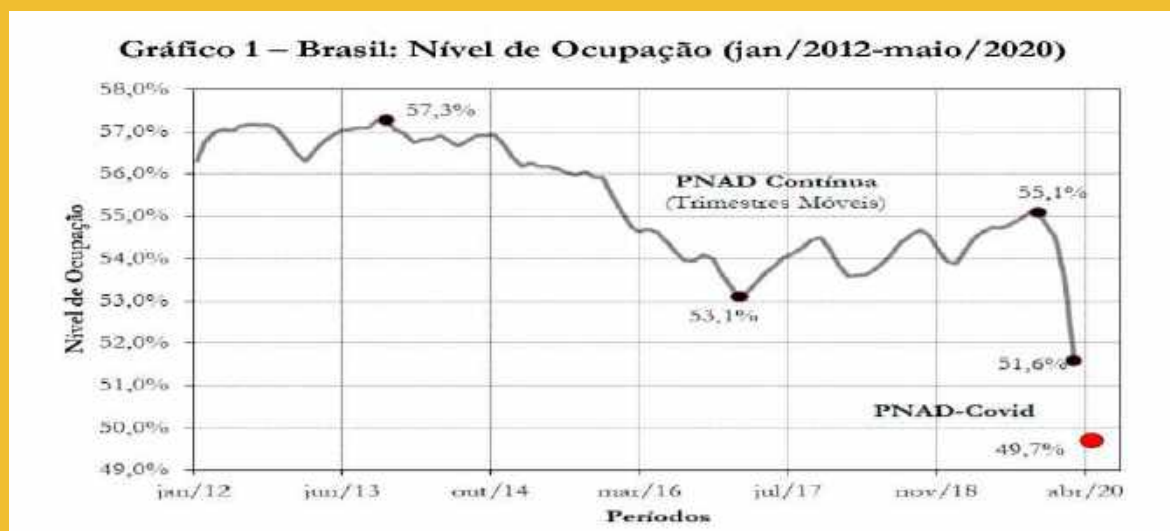
DESENVOLVIMENTO

ENSINO REMOTO

Diversos docentes do Brasil inteiro estão batalhando, sofrendo e lutando para se adaptarem a uma nova rotina: o ensino remoto emergencial (ERI, sigla em inglês). Diante do contexto da pandemia de Covid-19, unidades escolares tiveram de ser fechadas para evitar aglomerações e o contágio pelo vírus. O cenário social gerado pela pandemia, desemprego, UTIs de hospitais públicos lotadas, todas as diferenças sociais foram afloradas pelo novo corona vírus, todas as escolas públicas e privadas, seguindo orientações do Ministério da Educação (MEC), que homologou um conjunto de diretrizes que foram aprovados pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), destacando-se as que se referem a educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio, o MEC decidiu que nos anos iniciais, a recomendação é que as atividades devem ser práticas e estruturadas e não devem exigir que os responsáveis dos alunos substituam o trabalho do professor, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há mais autonomia por parte dos estudantes. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos, quanto ao Ensino Superior e EJA o CNE sugere que, para a continuidade das atividades de aprendizado no Ensino Superior, as instituições possam disponibilizar atividades não presenciais.

Para a Educação de Jovens e Adultos, a recomendação é que as atividades remotas devem considerar as condições de vida dos estudantes, para haver harmonia na rotina de

estudos e de trabalho do aluno, escrito parece fácil, qual rotina de estudo e qual trabalho, o gráfico abaixo mostra o desastre que a pandemia e a falta de políticas públicas que forneçam auxílios emergenciais, demora em pagamento de valores emergenciais, desestruturação do mercado de trabalhos com legislações equivocadas, aprovadas preservando apenas os direitos dos empresários em detrimento da grande massa de trabalhadores dos Pais.



Fonte:
PNAD
Contínua,
Trimestres
Móveis.

Microdados da PNAD-Covid.

O MEC determina ainda que as atividades pedagógicas não presenciais devam incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades. E devem envolver parcerias entre profissionais especializados e professores, além de dar orientações e apoios necessários aos responsáveis.

Com as orientações acima as escolas, universidades públicas e privadas, suspenderam as aulas presenciais e passaram a atuar em “Regime letivo remoto” (EAD), sem possuir sequer uma plataforma que suporte o modelo adotado. De maneira autoritária e de um dia para o outro, professores, estudantes e funcionários foram obrigada a aceitar a essa nova realidade imposta pelos estabelecimentos de ensino, que em momento algum se mostraram sensíveis ao atual contexto social, se preocupando apenas em “manter o funcionamento do semestre normal”, visando apenas à preservação de matrículas, em fim seus lucros.

Evidencia-se que a educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações de acordo com o contexto sócio econômico e as condições objetivas em que se realiza, sendo necessário se adequar as necessidades de seus alunos. É primordial a contextualização teórica da problemática do uso das tecnologias educacionais nos cursos

de formação continuada tendo em vista as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas (BUENO; GOMES, 2011

a educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Muito além da letalidade do vírus, o que essa pandemia nos mostra é quem os governos e os grandes empresários capitalistas querem salvar em meio a toda essa crise, não é a população doente que morre nos hospitais, muito menos população que segue na incerteza de seu real estado de saúde(chacoalhando em transportes públicos lotados, e para ajudar na pandemia os empresários de transportes retiram grande parte da frota), não é a classe trabalhadora que segue produzindo sem as condições de segurança necessária frente ao vírus empregadas domésticas e demais trabalhadores que não podem exercer sua atividade em casa, muito menos é a juventude que segue pedalando, pilotando motos com mochila alusiva aos donos de aplicativos, enquanto estes enriquecem em meio a pandemia.

Para manter seus lucros o Governo e grandes empresários da educação, pensando em salvar a economia ainda sem pandemia criaram as condições para o crescimento da educação a distância no país (decreto 5.662 de 2005 , e o decreto de 9.057 de 2017) , possibilitou o credenciamento de IES (Instituição de Ensino Superior) para cursos a distância sem o credenciamento de cursos presenciais. Dessa forma, as instituições estão aptas a oferecer apenas cursos EaD, seja na graduação ou pós-graduação lato sensu, sem atuar na modalidade presencial.

Em 2018, o número de vagas ofertadas em EAD (7,1milhões) superou a oferta de vagas presenciais (6, 4 milhões), mas ainda sim, o número de alunos que são matriculados nos cursos presenciais é maior que o número de alunos matriculados nos cursos à distância.

No ano passado, o ministro da educação Abraham Weintraub (demitido em meio a pandemia e ainda estamos há vários dias sem um Ministro da Saúde), o mesmo que ataca a educação pública dizendo que o que produzem ali é balburdia, assina a portaria regulamentando que 40% do conteúdo dos cursos presenciais possam ser ofertados via EAD.

O governo é um grande aliado dos donos dos monopólios da educação privada no país. Ao mesmo tempo em que corta verbas nas universidades públicas, que impede a abertura de novas vagas e diminui o financiamento das pesquisas, fortalece o surgimento de inúmeras faculdades privadas, principalmente com grande oferta de cursos EAD, e que

na maioria não ofertam um ensino de qualidade nem estão preocupadas com isso, estão preocupadas somente com seus lucros.

Com plataformas ruins sem a devida prestação de contas na sua contratação das mesmas, com falta de informação e treinamentos aos alunos, professores e funcionários sem verba, muitos sem computador e o serviço de internet cara e o que é ofertado é muito ruim, postar algum trabalho ou apenas uma simples conferência de notas e algo impensável. Partes dos alunos só tomaram conhecimento dessa ferramenta após o comunicado de que as aulas aconteceriam por essa via, deixando milhares completamente perdidos.

Sousa e Ramalho (2012) observam que são inúmeros os desafios da formação de gestores em serviço e com a utilização de metodologias que incluam a EAD, não só para os cursistas, mas para toda a equipe técnica, pedagógica, as instituições e os executores desses projetos, pois vários são os fatores que devem ser analisados para que os alunos a distância possam ter um atendimento adequado e um aprendizado eficiente.

Mesmo com todo este descompasso, o avanço com o regime letivo remoto foi inevitável devido a necessidade de cumprir com os planos de ensino, avaliações e tudo aquilo que compõe um semestre letivo regularmente. Não foi levada em consideração nenhuma preocupação com os alunos, familiares, professores, funcionários e ainda evidenciaram toda desigualdade existente entre os mesmos.

Muitos alunos estão passando por dificuldades financeiras, de saúde, e para reajustar sua vida precisam passar por um processo por vezes traumático (perda de parentes por covid 19, por exemplo). Há muitas desigualdades nas turmas e o EAD tende passar longe de ajudar o aluno a superar sua situação, pelo contrário, pode adicionar mais um problema na vida do estudante que passa por uma situação difícil rodeada de incertezas.

De acordo com Sousa e Ramalho (2012) vive-se no meio de transformações incomensuráveis no seio da sociedade, as quais exigem da escola e dos profissionais nova forma de organização, produção e assimilação de conhecimento.

Empresários da saúde e Governo não estão dando condições mínimas para as pessoas se tratarem em meio ao caos na saúde e ou viverem suas vidas dignamente, uma boa parte dos alunos não contam com bom acesso a internet, saúde, trabalho, muitos completamente alheios as novas plataformas tecnológicas, o que descamba em muitas dificuldades, até mesmo para assistir uma simples aula, outros sem computador, celular, sem internet rápida, famílias sem salários, desemprego, sem saneamento básico, pandemia se alastrando para dentro de comunidade onde o distanciamento acaba

inexistindo, todo o tipo de dificuldade não foram o suficiente para interromper a implantação deste processo.

Essas dificuldades também se estendem aos professores, que têm usado seus recursos para ministrar as aulas, na maioria das vezes sem o apoio do Estado nem da iniciativa privada, sabemos que o Estado deveria e poderia providenciar recursos e ações mais efetivos para o apoio pedagógico e material. Com as aulas acontecendo de maneira remota, professores que nunca deram aula por meio virtual são obrigados a migrar de forma repentina, e sem preparação prévia, para atender a mais essa situação inusitada, atividades, provas, aulas praticas, a seqüência de conteúdo, trabalhos de campo, visita técnica, construção de cronograma, toda uma infinidade de tempo e trabalho são completamente ignorado e menosprezado pelos Estados, Município, Instituições de Ensino Privada e Instituições Federais, etc.

Além do mais, não levam em conta que esses mesmos professores também são afetados pelo atual cenário em que vivemos. São mães, pais, filhos que também tiveram suas rotinas colocadas de cabeça para baixo, mas que são obrigados a “seguir o cronograma normalmente” porque correm o risco de serem demitidos”.

O projeto ultra liberal, adotado pelo atual governo, abandona o desenvolvimento científico e tecnológico do nosso país, é conservador nos costumes e traz uma concepção militarista da sociedade. Os capitalistas liberais brasileiros, só existem na sombra do Estado, querem se apoderar do orçamento público para colocá-lo à disposição de seus interesses econômicos e ideológicos. Criticam o Estado no que é política pública, mas se valem dele para seus interesses privados. O que existe e a precarização no limite do professor, setores empresariais disputam gestão, currículo, tecnologia, oferta educativa, etc.

Existe uma disputa pelo orçamento do Estado e a imposição de uma lógica concorrencial no lugar do Estado social. Criminaliza-se o coletivo e o bem comum, se valoriza o individualismo. Essa maneira de entender a sociedade como um processo mercantil passa também pela educação, colocando a escola a serviço dessa proposta. Caberia ao mercado educacional a valorização da meritocracia, a concorrência. As desigualdades sociais são traduzidas em desigualdades de mérito e retiradas da ordem do dia, assim como o bem-estar social. Impõe-se a lógica da concorrência, e o concorrente deve ser eliminado! “Aproveita-se a pandemia para privatizar todos os setores”.

Para Almeida (2003), ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem depende de uma série de fatores, tais como: haver um professor que atue como mediador e REVASF, Petrolina, PE, vol. 4, n. 6, p. 158-170, dez. 2014 163 orientador do aluno,

buscando identificar suas representações de pensamento; organizar situações de aprendizagem, planejando e propondo atividades; oferecer materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens, incentivando a busca de diferentes fontes de informação; provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecendo a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

A adesão ao ensino on-line tem caído, uma vez que nem todos os alunos têm acesso às formas de comunicação estipuladas nesse sistema de Ensino Remoto Emergencial. A incerteza de que como será o processo de avaliação dos estudantes, também causa o abandono das aulas online. Os que possuem mais recursos ou mais autonomia até conseguem acompanhar, mas os que não têm isso e precisariam de um acompanhamento mais próximo e não possuem isto, mesmo convivendo com adultos em casa.

Em seu artigo 80, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) define a educação a distância como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados.

Uma parcela considerável de alunos não assimilam bem os conhecimentos, e isto é um problema ou uma situação que já existia no ensino presencial e que era negligenciado por muitos administradores do sistema educacional. Agora esse problema ganhou novos contornos e ficou mais evidente, sendo que a sociedade está atenta ao problema e busca por soluções. Lidar com situações extremas como essa que estamos vivendo, com todas as mudanças repentinas, exige calma. Não se muda abruptamente para uma prática de atividades remotas sem prejuízos a um plano de ensino pensado para aulas presenciais.

Em linhas gerais, um ambiente de aprendizagem pode ser qualquer espaço formal ou não formal que ofereça oportunidades de aprendizagem (JACOBUCCI, 2008). Seja na sala de aula convencional ou através dos meios virtuais, o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer se houver essa intencionalidade, que pode ser facilitada pelas tecnologias existentes.

Uma das vantagens do uso da tecnologia permite que os alunos e professores tenham acesso a uma gama enorme de objetos de aprendizagem (vídeos, textos, animações, simulações, jogos e exercícios) a qualquer hora e em qualquer lugar. Isso faz com que os momentos de aprendizagem não se restrinjam ao espaço da sala de aula e aos horários de aula, até porque muitos alunos e familiares possuem apenas um computador em casa (quando possuem) e muitas famílias precisam revesar seu uso, pais que necessitam para um trabalho remoto, rodízio para os irmãos assistirem as aulas, desta forma a disponibilização das aulas gravadas permite que os alunos possam revisar tópicos nos

quais tiveram maior dificuldade, vizualizarem as aulas em horarios alternativos, permitindo com isso uma maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Maia & Mattar (2007), a Educação a Distância atualmente é praticada nos mais variados setores. Ela é usada na Educação Básica, no Ensino Superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamento governamentais, cursos abertos, livres etc.

As avaliação nas aulas online devem seguir os mesmos parametros e objetivos das aulas presenciais, uma vez que os objetivos da disciplina se mantêm. Os instrumentos de avaliação e as ferramentas utilizadas, no entanto, podem tanto buscar replicar no ambiente virtual os instrumentos utilizados no modelo presencial, quanto podem explorar novas possibilidades com o apoio da tecnologia, permitindo o uso de avaliações com correção automática e com feedback imediato para o aluno, revisão por pares, uso de recursos multimídia, de ferramentas colaborativas. A possibilidade de diagnóstico mais rápido e individualizado oferecida pela tecnologia permite ao docente avaliar se as estratégias de ensino utilizadas estão sendo efetivas e adotar estratégias de ensino mais adequadas.

Por essa perspectiva, a avaliação pode ser vista muito mais como um processo de “negociação” do que como um simples julgamento, pois requer diálogo e não uma postura autoritária do professor. Para ser eficiente, ela deve ocorrer de maneira interativa entre alunos e professores, sendo que ambos possam caminhar juntos. Se os educandos conseguem enxergar com clareza aonde o professor pretende chegar, torna-se muito mais fácil acompanhá-lo Gadotti (2008, p. 10).

Considerando a avaliação como uma ação transformadora que incentiva a capacidade crítico-reflexiva de intervenção sobre um determinado tema, informação ou conhecimento, a avaliação é a reflexão transformadora em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, acompanhamento passo a passo, do educando na sua trajetória de construção do conhecimento (Hoffmann (1993,p.18).

Quando tudo isso passar (e vai passar) nós (estudantes e professores, adultos e crianças) lembraremos de uma situação de caos completo, na saúde e na economia, mas na memória estarão momentos em família, as histórias ouvidas, as brincadeiras e os momentos em que todos estavam juntos. Portanto, mais do que obrigações e atividades programadas, esteja junto, cultive boas lembranças.

Em meio a tantas dificuldades, surgem sinais de esperança como iniciativas voluntárias de pessoas que contam histórias para crianças oferecem aulas pelas redes sociais, partilham textos, entre outros. Esse tempo de isolamento também oferece às

famílias a oportunidade de resgatar seu papel educativo oferecendo às crianças e aos jovens, tempo de estudo em conjunto, de partilha de histórias e cultivo da fraternidade. Em tempos de pandemia e com as restrições para evitar a proliferação do vírus, a educação também carece de muita atenção para que se consiga vencer o distanciamento físico e criar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo que vem acontecendo no Mundo devido a Pandemia do Covid 19, mães e pais tornaram-se tutores educacionais dos seus filhos em diversas disciplinas, enquanto têm de cumprir sua carga horária de trabalho remoto e de cuidados familiares e domésticos que sobrecarregam sobretudo as mulheres. Os estudantes receberam materiais e mais materiais para estudar e ainda não conseguiram encontrar uma maneira para se organizarem. Professoras e professores tentam desesperadamente, em pouco tempo, transformar-se em youtubers e são, por vezes, mal pagos, desvalorizados e imensamente cobrados por seus empregadores, por estudantes e seus familiares.

É hora de compreender que todos estamos em fase de adaptação a esses novos tempos, a esse novo normal que tanto ouvimos no dia a dia. Aproveite seu tempo para viver sensações incríveis como curtir a família (visto que muitos pais eram extremamente ausentes), explorar novas ferramentas digitais, ler o livro que está esperando na estante, assistir a filmes e séries, fazer um diário da rotina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

<https://anec.org.br/noticias/desafios-para-educacao-em-tempos-de-pandemia/>

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BUENO, J. L. P.; GOMES, Marco A. de O. Uma análise Histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. Revista Cocar Belém, vol. 5, n. 53, 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 8 motivos para não substituir a educação presencial pela educação a distância (EaD) durante a pandemia.

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 – ABMES Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<https://digitais.net.br/2020/07/pandemia-impulsiona-o-ensino-remoto-no-brasil/>

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5076368/mod_resource/content/1/constituicaofederal.pdf

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5414918/mod_resource/content/1/Artigo%20Fiocr uz_Aquilas_Mendes_2017%20%281%29.pdf

<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>

GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Prefácio

HOFFMANN, J. Avaliação Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1993.

<http://www.ip.usp.br/site/noticia/saude-mentaldurante-a-pandemia-por-christian-dunker>

JACOBUECCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação de educação da cultura científica. Em Extensão, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008.

MAIA, C.; J. MATTAR. ABC da EaD: a Educação a Distância hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

<https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>

SOUSA, A. da S. Q.; RAMALHO, B.L. Políticas de Formação de Professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexão, IN Revista Exitus UFOPA Belém, PA: Editora: Destaque-se- ano 2, 2012.

<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/TodosContraOCorona-apoiando-a-Educacao-em-tempos-de-pandemia>

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3772

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UM OLHAR PARA O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



GISELE COLHADO BIOLCATTI

Graduação em pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2014); Especialista em Educação infantil pela Faculdade Campos Eliseos (2017); Especialização em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do sul (2019) Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I - na EMEF Wanny Salgado Rocha, Professora de Educação Infantil no Cei Maria da Gloria Lemos Freire.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo identificar, registrar, descrever o estudo sobre a transposição didática na educação infantil, que desafiem e apoiem os processos de apropriação das práticas sociais na primeira infância, explorando a curiosidade, anseios, dúvidas e questões com base observações e em entrevistas sobre desenvolvimento de projetos em sala de aula, observações de questões que partindo do interesse e descobertas das crianças, possam ser desenvolvidas em projetos. Essa pesquisa é orientada por documentos que apontam espaços para a diversidade e o regionalismo, que respeita e valoriza a criança e sua identidade. Aponta a importância de como transformar o interesse das crianças em conhecimento científico, despertar o interesse nas práticas escolares, onde professores e alunos aprendam uns com os outros nesse processo do conhecimento. Sua execução foi realizada por pesquisa qualitativa, um estudo de caso, no qual foi apresentado estudos bibliográficos como instrumento de pesquisa para análise das questões observadas, e orientou os registros das análises dos dados de campo. Foram sujeitos dessa pesquisa 1 sala de aula com 1 professora e 35 crianças de uma escola municipal de Educação Infantil na capital de São Paulo localizada na zona leste. As informações apresentadas apontam que há um trabalho que atende às especificidades das crianças de Educação Infantil, valorizando suas experiências.

Palavras-chave: Educação Infantil; Transposição Didática; Experiências; Conhecimento Científico.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais dialogamos com vários campos de conhecimento que se dedicam ao letramento científico, a educação infantil é a primeira fase da educação básica, onde

refletimos com as crianças suas vivências e suas curiosidades sobre o mundo. Em pesquisas e diálogos em grupos de estudo na universidade, discutimos sobre memórias de antigos professores e forma ao qual ocorria a nossa aprendizagem.

Através dos diálogos observamos como as características das relações sociais entre professor e aluno influenciavam positiva e negativamente na formação da nossa memória educacional, partindo do princípio que a memória é um processo do interior de cada indivíduo, desenvolvendo uma reflexão sobre as consequências deixadas pelas vivências destacadas nas práticas pedagógicas.

A análise desenvolvida em estudos nos relatou sobre a necessidade de mudanças das práticas pedagógicas, forma ao qual de instigar a criança, a despertar a curiosidade, e trabalhar cientificamente problemas de questões atuais da humanidade.

[...] sua condição de ser histórico social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. (FREIRE, 2001, p.12)

O desenvolvimento de práticas pedagógicas, em qualquer nível do ensino, necessita de observar e analisar a realidade dos educandos da escola e comunidade em seu entorno, a cultura, seus conhecimentos e as características cognitivas, motoras, afetivas, entre outras.

O problema central deste estudo é observar as dificuldades de desenvolver um projeto científico com o olhar na transposição didática com início de uma análise de como uma curiosidade sobre algo descoberto pelas crianças dentro da unidade escolar poderá ser transformado em um estudo científico e consequentemente influenciar reflexões e ações motivadoras para modificar o meio onde vivem como uma leitura de mundo observando a escola, bairro e cidade, quais dificuldades podem surgir interferindo no trabalho do professor nesse desenvolvimento. Na educação infantil para desenvolver linguagens necessitamos de práticas de letramento social, como as linguagens artísticas, a simbólica, a corporal, musical, verbal e principalmente o brincar, os processos lúdicos no contexto pedagógico são necessários para o desenvolvimento global das crianças.

As questões a serem apresentadas e comparadas teoricamente e com pesquisa que fora realizada com professores, será a observação da ação pedagógica planejada no espaço educacional com as crianças, sempre observando o processo da transposição didática, como ocorre na escola e como essa prática é conduzida como conhecimento para a comunidade escolar.

Esse estudo apresenta a transposição didática como um instrumento do qual um saber científico se torna objeto de conhecimento na educação infantil, e essa compreensão sendo conduzida para a vida das crianças e comunidade, realizando assim uma transformação científica em atitudes e mudanças de hábitos incorretos e prejudiciais para todos. Para tanto os objetos específicos foram:

- Levantar referencial teórico sobre o assunto central deste estudo e sua aplicabilidade observando as múltiplas linguagens e ludicidade no desenvolvimento da criança na primeira infância;
- Observar, identificar, registrar e analisar questões do ambiente escolar, conhecimento prévio dos alunos, observar como foi a participação de todos na pesquisa científica que se manifestou da curiosidade de um contexto do momento do brincar.
- Interligar informações do assunto abordado com alguns assuntos relacionados ao PPP da escola, realizando assim um desenvolvimento paralelo das atividades.
- Elaborar com dados coletados e analisados por pesquisa com professores e referencial teórico selecionado em pesquisa bibliográfica, significados para desenvolvimento do letramento científico na educação infantil sempre mediando em ações lúdicas.

As propostas pedagógicas para a educação infantil constituem a linguagem verbal como seu eixo principal, é a partir da linguagem oral que a criança se expressa demonstrando seus interesses, aflições, curiosidades, sugestões, dúvidas, em sequência com outras formas de descoberta do mundo que as rodeia expondo sua cultura do meio em que vivem.

Sátiro (2012), afirma que as crianças brincam para se conhecer, conhecer o outro, e o mundo que o cerca, pois a autora reitera que

[...]constroem suas identidades pessoais e culturais durante a brincadeira, já que tem de questionar, transformar e revelar a realidade, o que contribuem para que aprendam a distinguir diferentes pontos de vista e a defender os seus. (SATIRO, 2012 p.146)

METODOLOGIA

A pesquisa da aplicabilidade do processo de transposição didática de conhecimento científico na educação infantil foi desenvolvida em uma escola municipal de educação infantil, localizada no bairro Jardim Helena no extremo da zona leste de São Paulo – SP, em sala 5A com 35 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos.

Observando a pesquisa realizada e analisando as dificuldades da aplicabilidade de alguns professores em realizar um projeto científico em transposição didática na educação infantil, partindo do interesse das crianças em momentos de brincar e a dificuldade de realizar a um traçado com o projeto já posto pela unidade escolar em seu PPP. O PPP (Projeto Político Pedagógico) deve ser construído por toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, é um documento que vai orientar todo o caminho a ser percorrido na unidade escolar, ao qual terá a identidade da comunidade atendida pela escola, pensando em seu desenvolvimento e melhorias a população.

É um documento que poderá sofrer modificações conforme o andamento de seu processo, sempre observando as questões das crianças e comunidade, estando sempre a disposição de todos para a sua observação dos trabalhos a serem desenvolvidos.

A hipótese inicial é que a ludicidade é o ponto inicial no contexto pedagógico, assim fora formulada questões a serem investigadas: Como ocorrem os processos lúdicos e as práticas sociais na educação infantil? A estrutura da escola, materiais contribuem para desenvolvimento de projetos direcionados a partir do interesse das crianças? No desenvolvimento de projetos científicos com as crianças as famílias são mais participativas quando influenciadas por questões relativas ao seu meio, sua cultura?

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. (BARBOSA, 2008 p.26)

A unidade educacional está localizada na região leste da capital de São Paulo, um bairro de periferia com 2 períodos, composta por 8 salas atendendo aproximadamente 560 crianças. As crianças que participaram da pesquisa muitas são de famílias muitas vezes numerosas e com baixo nível econômico, o bairro onde a escola se localiza não possuem muita opção de lazer, contam apenas com 1 parque e algumas praças onde muitas delas estão em más condições a beira do rio Tietê.

Para o levantamento inicial de dados sobre a realidade escolar, aplicou-se uma pesquisa, a professoras de diversas escolas, visando as dificuldades e apoios das práticas na educação infantil para contribuir com os estudos da área estudada. Essa técnica se configura em um

[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. (SEVERINO, 2007 p.125-126)

As figuras a seguir, representadas por gráficos revelam algumas opiniões sobre o tema projetos e sua aplicabilidade:

Figura 1:

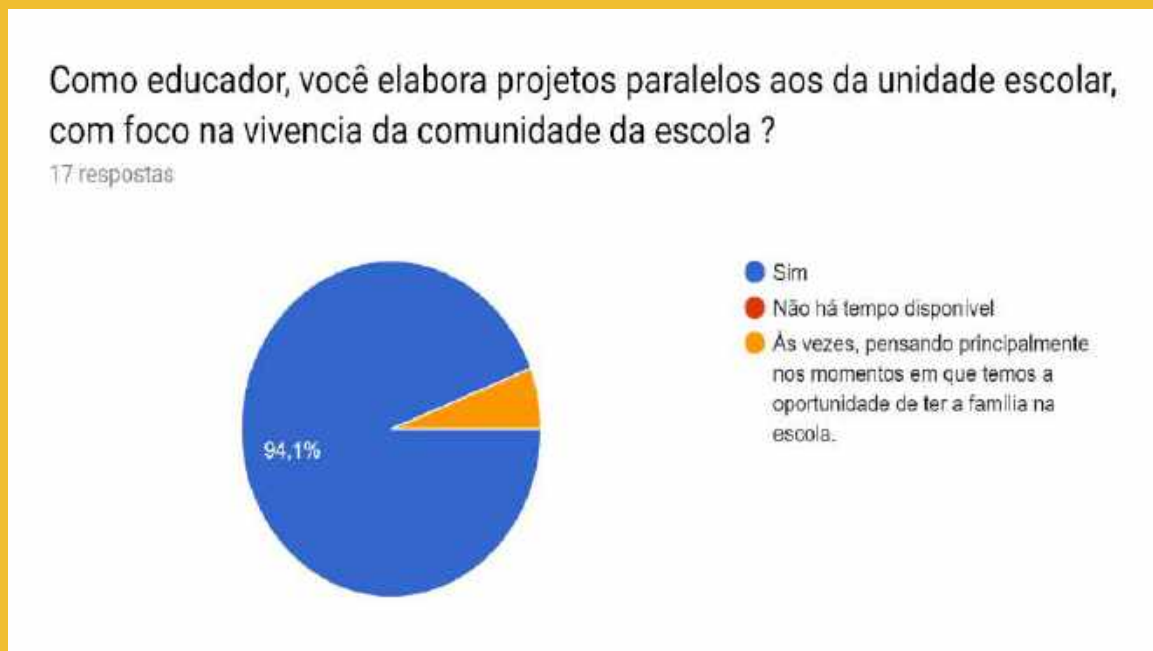


Figura2:



Figura 3:



Figura 4:



Figura 5:



(1) Pesquisa realizada no google forms.

Esse procedimento técnico foi elaborado com o objetivo de conhecer os sujeitos participantes dessa etapa, professoras, no qual a pesquisa 1 - questiona sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de um projeto dentro da unidade escolar, a figura 2 - se o professores elaboram os projetos com olhar em questões da comunidade escolar, na figura 3 – se a escola inclui a família nos projetos ou espera um despertar do interesse dos mesmos, figura 4 – se a ciência na educação infantil desperta interesse pelas crianças e na figura 5 – quais os temas que os professores teriam mais dificuldade em trabalhar na educação infantil.

Observando a pesquisa avaliamos o quanto importante é um corpo docente que se baseie em um currículo organizado para que seja significativo para professores e crianças.

Assim a programação de um currículo não pode ser a reprodução de conteúdo já postos, observa-se que o conhecimento não é definitivo, e sempre a possibilidades de aprender de diferentes modos através de múltiplas linguagens, proporcionando a modificação e reestruturação do que já foi aprendido (BARBOSA,2008).

Analisando o projeto a seguir observamos sua organização a partir da observação e o olhar atento sobre as falas e ações das crianças, em momentos de brincadeiras e interações. Assim essa proposta contempla as várias dimensões humanas e os diferentes elementos culturais: diversidade, pluralidade, corporeidade, espontaneidade, uso de diferentes formas e expressões.

O relatório que foi elaborado pela Unesco pela comissão Internacional sobre a educação para o século XX indicava quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Observando o olhar e a escuta das crianças foram sistematizadas ações que respondessem aos desejos e aspirações das necessidades advindas no desenvolvimento social. Assim foram as crianças que ditaram o que foi necessário para o seu desenvolvimento e apropriação, inserção e transformação da cultura a que pertence.

E por essa razão fora necessário planejar, projetar e antever percursos possíveis para a realização deste processo.

As atividades constituíram em diferentes questões de vivências e ações planejadas umas com as outras, constituindo-se de atividades de desenhar, de modelar, de ouvir histórias, assistir a filmes, de saltar, de correr, de pintar, de cantar, dos sentidos ao toque e de observar os fenômenos que ocorrem na natureza, todas as experiências desenvolvidas em atividades de percepção.

Merleau-Ponty em seu livro Fenomenologia da percepção, afirma

[...] que a percepção e o percebido têm a mesma modalidade existencial e, porque não se pode separar a percepção da consciência do que foi percebido. O que esse pensador defende é que não pode ser desassociada nossa capacidade perceptiva daquilo que é percebido exteriormente por nós. (SÁTIRO, 2012 p.18)

Proporcionar situações desafiadoras e com significados, favorecendo a exploração, a descoberta, a apropriação e a transformação da cultura que o cerca, incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao da natureza e ainda promover interações, cuidado, um olhar a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, observando que essa questão da sustentabilidade deve ser prática a ser desenvolvida com as crianças desde a educação infantil para o início da conscientização como um todo.

Atentar as crianças ao não desperdício dos recursos naturais onde é fundamental que as instituições promovam a permanência ampla do universo das competências e habilidades, dos conhecimentos sistematizados historicamente.

Assim envolvendo todo o projeto em um estudo científico, realizando a transposição didática com o olhar direcionado as questões que envolve o mundo das crianças.

Projetar é o princípio de toda ação futura, deve ser significativa e intencional, assim vão surgindo situações de análise problemática, e dessa forma o indivíduo realizará questões com observações científicas para a modificação do caminho para a conclusão de

toda a análise, logo após se avaliará quais mudanças e aprendizagens desenvolveram para as mudanças no comportamento social e democrático.

Proporcionar as crianças o conhecimento científico, realizando a contextualização das descobertas que realizaram quando encontraram a partir do momento que se deparam com as minhocas no parque, assunto que foi o início do direcionamento do projeto.

Compreender a multiplicidades de fatores que envolvem o saber, será necessário que haja uma transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, para uma linguagem mais próxima daquelas usadas pelos alunos.

A transposição do conhecimento escolar irá se dar primeiro com a definição da parte que despertou o conhecimento das crianças “as minhocas”, e após ir ampliando o assunto com questões científicas ampliando para a vida e cotidiano das crianças, como forma de mudanças para o melhor conviver em sociedade.

Objetivos específicos do projeto em questão:

- Observar a natureza e os animais respeitando-os;
- Promover vivências onde as crianças possam conhecer e explorar diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da comunidade na qual a instituição está inserida.
- Montar com as crianças um minhocário para observação da importância das minhocas para a natureza;
- Utilizar húmus do minhocário e realizar o plantio de mudas diversas, deixando exposto em local para a observação de outras crianças;
- Ter um diálogo com as crianças com o olhar para fora da escola, espaços como parques, praças, jardins e uma melhor observação sobre seu bairro, sua cidade e os diferentes aspectos naturais;
- Por fim incentivar hábitos de cuidados e proteção ao meio ambiente ao longo de todo o processo dessa transposição científica que irá ser proporcionado as crianças.
- Conscientização de cuidados com nosso bairro e descarte de lixo.
- Trabalhar a utilização de materiais recicláveis.
- Realizar uma leitura do mundo que os rodeia com a transposição de estudos científicos de forma lúdica.

O educador de crianças de 3 e 4 anos deve ter consciência de que realiza um trabalho propedêutico, prévio, de base. É como preparar o terreno para semear. Mas, como se sabe, as sementes, quando estão germinando debaixo da terra, são invisíveis. Portanto, não pode esperar ver flores e frutos, e não se deve esquecer que esse trabalho invisível da semente gera o posterior aparecimento da flor. (SATIRO, 2012 p.62)

É necessário que haja que stionamentos no percurso em que as crianças realizarem, sendo fundamental experiências que proporcione curiosidades, assim a importância de

representar e proporcionar vivências através de vários tipos de expressões (BARBOSA,2008).

O INÍCIO DO PROJETO: O OLHAR E OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS

O projeto foi desenvolvido com a turma do 5^a A na faixa etária de 4 e 5 anos, contemplando 35 crianças, apresentando uma sequência de atividades. Também foi solicitado a participação das famílias, em relação a contribuir com materiais recicláveis e materiais orgânicos para compor nosso minhocário, as crianças realizarão a cada aula observações da sua cultura para a escola, e expandir seus conhecimentos com novas questões e mudanças de hábitos de seus cotidianos para uma melhor vivencia em sociedade.

Este projeto organizou-se a partir da observação e o olhar atento sobre as falas e ações das crianças, em momentos de brincadeiras e interações. Assim essa proposta contempla as várias dimensões humanas e os diferentes elementos culturais: diversidade, pluralidade, corporeidade, espontaneidade, uso de diferentes formas e expressões.

Através do olhar e da escuta foram sistematizadas ações que respondessem aos desejos e aspirações das necessidades advindas no desenvolvimento social. Assim foram as crianças que ditaram o que foi necessário para o seu desenvolvimento e apropriação, inserção e transformação da cultura a que pertence.

E por essa razão fora necessário planejar, projetar e antever percursos possíveis para a realização deste processo.

JUSTIFICATIVA

As atividades foram sendo construídas em diferentes questões de vivências e ações planejadas umas com as outras, constituindo-se de atividades de desenhar, de modelar, de ouvir histórias, assistir a filmes, de saltar, de correr, de pintar, de cantar, dos sentidos ao toque e de observar os fenômenos que ocorrem na natureza.

As crianças nessa faixa etária tocam em tudo, cheiram, olham, escutam, pesquisam, montam e desmontam, porque querem saber tudo, desenvolvem a percepção conforme são estimuladas, assim desenvolvendo sua inteligência perceptiva, sua sensibilidade e interação com o seu meio (SÁTIRO, 2012)

Proporcionar situações desafiadoras e com significados, favorecendo a exploração, a descoberta, a apropriação e a transformação da cultura que o cerca, incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao da natureza e ainda promover interações, cuidado, um olhar a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, observando que essa questão da sustentabilidade deve ser prática a ser desenvolvida com as crianças desde a educação infantil para o início da conscientização como um todo.

Atentar as crianças ao não desperdício dos recursos naturais onde é fundamental que as instituições promovam a permanência ampla do universo das competências e habilidades, dos conhecimentos sistematizados historicamente.

Assim envolvendo todo o projeto em um estudo científico, realizando a transposição didática com o olhar direcionado as questões que envolve o mundo das crianças.

OBJETIVO GERAL

Proporcionar as crianças o conhecimento científico, realizando a contextualização das descobertas que realizaram quando encontraram as minhocas no parque.

Compreender a multiplicidades de fatores que envolvem o saber, será necessário que haja uma transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, para uma linguagem mais próxima daquelas usadas pelos alunos.

A transposição do conhecimento escolar irá se dar primeiro com a definição da parte que despertou o conhecimento das crianças “as minhocas”, e após ir ampliando o assunto com questões científicas ampliando para a vida e cotidiano das crianças, como forma de mudanças para o melhor conviver em sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar a natureza e os animais respeitando-os;
- Promover vivências onde as crianças possam conhecer e explorar diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da comunidade na qual a instituição está inserida.
- Montar com as crianças um minhocário para observação da importância das minhocas para a natureza;
- Utilizar húmus do minhocário e realizar o plantio de mudas diversas, deixando exposto em local para a observação de outras crianças;

- Ter um diálogo com as crianças com o olhar para fora da escola, espaços como parques, praças, jardins e uma melhor observação sobre seu bairro, sua cidade e os diferentes aspectos naturais;
- Por fim incentivar hábitos de cuidados e proteção ao meio ambiente ao longo de todo o processo dessa transposição científica que irá ser proporcionado as crianças.
- Conscientização de cuidados com nosso bairro e descarte de lixo.
- Trabalhar a utilização de materiais recicláveis.

DESENVOLVIMENTO

O projeto iniciou com a descoberta das crianças fazendo buracos no chão de terra do parque, aonde são acostumadas a brincar, passaram-se 2 semanas de chuva, a terra estava úmida e as crianças faziam buracos para retirar a terra para brincar de comidinha, quando observaram algo se mexendo em um dos buraquinhos.

Logo chega a criança Victor Vinicius correndo e com muita empolgação dizendo “professora tem um bicho na terra”.

Fui logo observar o achado das crianças e então cutucaram, cutucaram, até que conseguiram tirar, era uma pequenina minhoca. Foi uma grande descoberta!!!

A partir daquele momento foram muitas perguntas, muito alvoroço, a curiosidade despertou de forma que observei que como professora não poderia ficar só naquele momento, teria que pesquisar, atentar a observar como poderia desenvolver um projeto que fosse fazer parte da vida das crianças como um todo, partindo do conhecimento científico de uma forma lúdica a expandir com o conceito de fazer com que as crianças observem seus meios e seus modos de conviver e as situações em suas vidas e comunidade.

Fora realizada a pesquisa, e após, organizou-se as crianças em uma roda de conversa dialogando sobre como iniciariamos nossa pesquisa, nessa roda de conversa fora apresentado as crianças materiais como fotos variadas de minhocas para que as crianças observassem.

Foi demonstrado as crianças as especificidades das minhocas:

- As minhocas possuem um papel fundamental no ecossistema, já que ingerem os dejetos orgânicos da terra, o que evita a contaminação e o desenvolvimento de doenças. Habitam em zonas úmidas, por isso que acharam muitas minhocas após as semanas de chuva, evitando poças pois são mortas, e luz.

- Vivem em terras e jardins, não possuem olhos e nem patas, mas se movem muito rápido;
- Elas se alimentam por meio de um orifício que serve como um aspirador para devorar até metade do seu peso em apenas um dia. Elas tem a capacidade de processar até 5 kg de alimento em um ano. Sempre tem fome, pois seu aparelho digestivo elimina rapidamente os nutrientes que entram em seu corpo, e muito importante não se alimentam com restos de alimentos ácidos;
- São hermafroditas, são ao mesmo tempo fêmea e macho, após a fecundação nascem novas minhocas após 45 dias;
- Mais uma informação importante é que apesar de não poderem se reproduzir de forma assexuada, precisando de um parceiro para a reprodução, possuem a capacidade de regenerar. Isso significa que se por algum motivo seu corpo for cortado, a parte em que está a cabeça cria o extremo do corpo que falta;
- Seus corpos tem uma pele tão fina que, luz ou o calor, se desesperam para voltar à escuridão embaixo da terra. É por isso que quando a tiramos do vaso elas se movem muito rapidamente.
- As minhocas cumprem um papel destacado no ecossistema, auxiliam na formação de terra fértil que é utilizada para adubação de plantas, flores e hortas, melhoram as propriedades químicas e físicas do solo, promovendo a atividade bacteriana;
- Elas intervêm nos ciclos naturais do carbono e do nitrogênio na terra e fazem a compostagem de resíduos orgânicos, evitando que eles cheguem aos aterros sanitários.

Após esse diálogo, toda vez que as crianças tinham o momento da brincadeira no parque elas realizavam buracos no parque para achar minhocas, e sempre achavam. Era uma alegria e queriam levar as minhocas para casa, dialogava novamente com elas dizendo que as minhocas só iriam sobreviver se morassem embaixo da terra. Algumas crianças tinham medo e queriam matar, aos poucos com muito diálogo foram deixando de lado essa atitude e começaram a cuidar do espaço do parque, diziam, “Vamos pegar folhas para dar comidas para as minhocas não morrer”.

Na semana seguinte montamos o minhocário, fora explicado as crianças o passo a passo, o por que dos baldes e qual era função de cada balde para as minhocas.

Fora conversado com os familiares das crianças informando sobre o projeto das crianças, foi solicitado a colaboração dos pais e fora enviado um bilhete esclarecendo sobre o nosso projeto.

Solicitei a contribuição de todos da sala para que toda a semana pudessem levar restos de cascas de alimentos para alimentarmos o nosso minhocário e para que eles observassem o que acontece em os processos.

As crianças contribuíram e levavam a escolas os saquinhos com restos de cascas que as mães separavam em suas casas, e cada qual queria colocar no minhocario as cascas e mexer nas minhocas para misturar os alimentos.

Entre as semanas, até que as cascas virassem húmus para utilizarmos dialoguei com as crianças em sala sobre o que era uma terra fértil e poluída, assistimos a vídeos esclarecendo sobre os cuidados com a natureza, a preservação do meio ambiente e os cuidados com o lixo que produzimos.

Cada um tinha seu conhecimento exposto, alguns diziam “professora terra limpa é que não tem sujeira”, o aluno Enzo Gabriel respondeu “terra suja é que tem lixo, aonde eu moro tem um monte de lixo, lá não tem minhoca”, então surgiu uma questão que eu como professora não poderia deixar passar, dialogar com as crianças sobre a região que eles moram, como ocorre esse descarte de lixo pelos seus pais. E foi quando me surpreendi, o aluno Diogo disse “minha mãe joga o lixo no rio”, o Deividson disse “minha mãe joga o lixo na caixa no cantinho da rua” e o João Vitor disse “minha mãe joga tudo no rio, já jogou até o colchão velho”.

Então perguntei as crianças se na comunidade deles havia dias em que o caminhão do lixo retirava o lixo de suas ruas, e a maioria respondeu que não passava, “só na rua lá longe”.

Percebi o quanto é difícil a situação das crianças, pois não tinham noção de descarte de lixo, para eles a ideia dessa ação era comum, sendo realizado no rio próximo a suas casas, ao qual conhecemos como o Rio Tietê.

Na semana seguinte as crianças tiveram um passeio com a escola para o parque Biacica onde brincamos e observamos tudo o que tinha em seu meio, as árvores, as plantas enfim toda a natureza. De repente observamos uma ação surpreendente, após o lanche, sem a intervenção de nenhum professor, começaram a ajuntar o lixo e a Esther, Isabela, Enzo Gabriel começaram a separar do lixo as maçãs que foram comidas e descartadas no lixo e colocar no próprio saquinho que vieram os lanches do passei, fui perguntar o que estavam fazendo, e eles responderam que estavam recolhendo os restos de maçã para as minhocas.

Ao chegar do passeio na escola fomos para a sala e eu piquei as maçãs, em seguida as crianças foram levar as maçãs as minhocas. Percebi que as crianças conseguiram

entender esse conceito de reutilização do alimento para a natureza e o cuidado com o parque que eles frequentam.

Barbosa (2008, p.34) afirma que...:

... projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir, coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças.

Na semana seguinte foi exibido as crianças uma pesquisa realizada sobre o Rio Tietê, para mostrar as crianças a importância do rio, mapa do bairro onde moram com a foto do trajeto do rio, e foto do google tirada do alto mostrando o bairro deles como um todo.

Assim também foi apresentado a eles fotos da nascente do Rio Tietê, para observarem que o rio nasce limpo e com a foto também do google mostrando a proporção de área em volta da nascente do rio para que observassem os dois momentos e dialogassem sobre as questões do porque o Rio que fica em volta do bairro deles é tão sujo e como já foi limpo esse rio, que já serviu para momentos de lazer e pesca.

Observando o mapa eles queriam procurar os nomes das ruas de onde moravam, apesar de que algumas ruas não aparecem no mapa ainda, não tem cep, aonde a escola se localizava, é considerado um terreno de várzea, causando sempre muito alagamento, e o parque que frequentavam Biacica. Observaram também a questão de ter mais árvores no mapa da nascente do rio do que no mapa da região aonde eles moram. Um contexto geográfico com o olhar das crianças.

Demonstraram muita curiosidade, na sequência montamos duas maquetes, para uma melhor apropriação das crianças, para dar sentido ao que observamos.

Foi disponibilizado argila para que as crianças montassem suas próprias casas, cada criança fez a sua e com vários detalhes, algumas crianças como a Emily fizeram até uma igreja, dizia que ficava perto de sua casa, a igreja que frequentava com sua avó. Outras fizeram suas casas e com uma emenda demonstrando como se fosse uma ponte, e perguntando a elas, disseram que quando saiam de casa tinham que passar por uma ponte de madeira no rio para ir para a rua.

Percebi o quanto estava trabalhando a identidade de cada, dando oportunidade para dialogarem sobre seus espaços suas casas, independentemente da situação que vivem, estava sendo dado a oportunidade para que elas se sentissem incluídas em um meio, em uma sociedade, dei voz as crianças, foi muito bom para mim como profissional observar tudo isso e como eu aprendi com todas elas.

Como utilizaram a argila para compor as suas casas para a maquete (meio ao qual pensei para que não houvesse discriminação de nenhuma das crianças, pois temos na comunidade crianças que moram a beira do rio em casas de madeira) como sugestão lhes ofereci massa de biscoito coloridas, onde a ideia era que eles montassem o parque frequentado por eles, o que eles viram que chamaram mais atenção.

Então iniciamos a montagem das maquetes, em um dia pintaram todo o espaço do bairro e o trecho do rio, no dia seguinte disponibilizaram suas casas na maquete e iam se localizando pelo trecho do rio e o parque Biacica, apoiando suas casas nos locais que mais se aproxima-se da localização, e refletimos também questões de geografia.

Na semana seguinte eles montaram a maquete refletindo sobre a nascente do rio Tietê, que é uma área com muitas árvores e muitos rios, e que a água é limpa, sem cheiro e transparente, não tem cor. Fizeram as montanhas de massinha, os rios com gel de cabelo azul, algumas crianças realizaram a montagem dos animais em massinha, a onça pintada, a anta, cobra, bicho preguiça, animais que vivem na região da serra do mar.

Assim continuamos cuidando do minhocário, foi quando observei que já podíamos utilizar o húmus pois estava pronto, o aluno José Antonio observou que a quantidade de minhocas tinha aumentado dizendo “professora tá cheio de minhoca, tem um monte de filhinhos”.

Na semana seguinte em um dia de bastante sol, houve um diálogo com as crianças na sala explicando o que iria acontecer, e da nossa organização.

Iriamos aproveitar os húmus produzido pelas minhocas misturando com a terra, após cada um iria escolher sua muda de planta para plantar na garrafa pet que eles trouxeram e que foi preparada para receber o replantio das mudas.

As crianças se envolveram, misturaram os húmus com a terra, separaram as minhocas e jogaram no jardim atrás da quadra da escola dizendo que ali elas não iriam morrer e cada um pegou uma minhoca e colocou em seu vasinho pois falavam que ia ajudar a sua plantinha crescer.

Após colocamos os vasos pendurados nas grades, molhamos os vasilhinhos semanalmente com o chorume produzidos pelo minhocário, pois ele serve como vitamina para flores e plantas.

Observei que durante esse tempo do projeto que a sala ficou mais atenta as experiências proporcionadas, pois são crianças muito ativas, adquiriram conceitos ao qual ainda não tinham tido percepção, e todo dia trabalhado saiam falando coisas novas que observaram na saída para os pais.

Os familiares todos os dias dialogavam sobre os restos de comidas que separavam para o nosso minhocario, e adoravam quando as crianças saíam da sala falando sobre o que tinham aprendido, na entrega das mudas que as crianças plantaram e levaram para suas casas foi informado aos familiares qual o nome da muda e qual função teria, para temperos ou chás.

Também aprendi muito com as crianças, como elas olham o mundo sem preconceitos, sem ganância, veem o mundo com simplicidade e como se sentem especial em serem questionadas a refletirem, a demonstrarem sua vida, independente das dificuldades, a sua identidade como pessoa no mundo.

Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos. (CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA – 2015)

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 1996 p.103)

DIÁLOGOS REGISTRADOS DAS CRIANÇAS SOBRE O DESCARTE DE LIXO:

A professora gostaria de saber como acontece o descarte de lixo pelos pais de vocês, na rua de vocês passa o caminhão do lixo, tem algum ponto onde os pais de vocês deixam o lixo e depois o caminhão da prefeitura vai pegar?

RESPOSTAS:

José Wilson: Minha mãe coloca o lixo na sacola e põe na caixa do lado de fora da casa pro caminhão pegar e quando é colchão e brinquedo velho ela joga no rio.

Esther: Põe o lixo na sacola e põe na calçada e o homem do lixo pega.

Enzo Rodrigues: a mãe põe na sacola, e ela põe o coco do cachorro no lixo, e deixa na rua no cantinho para o caminhão do lixo pegar às vezes ela joga no mato.

Victor Vinicius: a mãe pega o lixo e põe no parafuso pendurado na rua.

Davi Lucas: minha mãe já jogou uma cama velha e um sofá no rio e o controle da tv.

Mikaeli: minha mãe joga no rio na minha rua não passa caminhão.

Álvaro: minha mãe joga todo o lixo só no rio.

(Algumas crianças moram em ruas que não entram nenhum tipo de automóvel ou caminhão por ser rua de brejo, no extremo do Jardim Helena – Pantanal, beirando o Rio Tietê).

Foi dialogado também com as crianças o conceito de reciclagem, aprendemos sobre as cores e qual o material que pode ser reutilizado, realizamos um link com o dia mundial de conscientização da cidade limpa que ocorreu em nossa escola com as crianças.

E finalizando nosso projeto, cada criança levou para casa um pouco de conhecimento que foi plantado e regado com muito carinho e curiosidade, conhecimentos e descobertas.

VÍDEOS APRESENTADOS AS CRIANÇAS NO DECORRER DO PROJETO:

Turma da Mônica: Um plano para salvar o planeta.

Meio ambiente na educação infantil.

Meio ambiente: o planeta pede socorro.

Filmes: Minhocas / Vida de insetos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez concluído este estudo, destaco a importância do professor ser pesquisador e crítico, observar a todo o momento as ações e reações das crianças em seus diversos fazeres, principalmente o ato de brincar, pois é nesses momentos que descobrimos diversos interesses e curiosidades das crianças.

Observando todo o contexto, as pesquisas realizadas, os estudos das bibliografias, o olhar e os dizeres das crianças, reflito como ainda temos que renovar as ideias sobre o ensino científico com o olhar na transposição didática de crianças na educação infantil, observei professores desmotivados, que ao longo do projeto levavam seus alunos para olharem o minhocário, porque surgiu a curiosidade de todas as crianças, pois viam meus alunos manipulando todo dia na escola, mas não queriam se envolver dizendo dar muito trabalho.

Não dava trabalho, dava prazer em observar os olhinhos deles a brilhar querendo pegar as minhocas, pois a partir daquele momento elas tinham se tornado algo importante para a vida deles, e eu como professora observava e sentia essa importância.

Observei suas culturas, suas famílias, comunidades, as suas histórias de vida, que envolvem questões tão atuais do mundo. A educação tem que ampliar conceitos e reconhecer que ainda necessita de mudanças, mas de mudanças de olhar de cada

professor, de cada responsável envolvido dentro da unidade escolar, pois todos temos que estar diariamente se renovando, renovando saberes, aceitando o novo.

A escola precisa reconhecer que é a partir dela que se renova questões de ações muito importantes na sociedade, necessita de envolver as famílias ensinando-as as resoluções de problemas de seus cotidianos, como saúde, preservação da natureza, lixo, utilizando os meios que são de sua responsabilidades na transposição didática, com os estudos científicos, realizando um olhar de renovação, iniciando esse olhar a partir da educação infantil e prosseguindo pelos outros anos de estudo para concreta observação e análise de conceitos ainda esquecidos.

Observei que os profissionais ainda esperam atitudes de seus superiores dentro das unidades escolar, mas se não houver a nossa ação como professor, aquele que está com a criança diariamente, nada irá fluir.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. (FREIRE,1996 p.105,106)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. HORN, M.G.S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Ed. Artmed, 2008. São Paulo

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20ª edição. Ed. Paz e Terra. São Paulo, 1996

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. Cortez, 2001ª. São Paulo

SATIRO, Angélica. **Brincar de pensar: com crianças de 3 a 4 anos**. Ed. Ática, 2012. São Paulo

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007

Pesquisa:

https://docs.google.com/forms/d/1VdFR3vC2LVuDF23VdH_OkRBNchgvNj5WbWKxFknjQZw/edit#responses

Documentos para consulta:

SÃO PAULO (SP). **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT,2015

SÃO PAULO (SP). **Indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT,2015

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.03. Brasília: MEC/SEF,1998

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS ATUAIS



GISELE CRISTINA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Uni nove (2003); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Uni nove (2015); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Águas de março, Professora de Educação Infantil CEI Vila Santa Teresinha.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre os motivos evidenciados na escola, para compreender as dificuldades de aprendizado dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos. Procurou evidenciar as dificuldades encontradas por esses alunos no seu cotidiano escolar, e quais as perspectivas apresentadas para obter melhores resultados, ou seja, superar as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Escola; Família.

INTRODUÇÃO

Dificuldades de aprendizagem é um tipo de transtorno, desordem pela qual o indivíduo apresenta dificuldades de aprender efetivamente. Essa desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informações.

A Área da educação nem sempre está cercada por sucessos. Muitas vezes na sala de aula nos deparamos com problemas, ou seja, com as tais dificuldades de aprendizagem em sala de aula. O importante é que todas equipes escolares e familiares no decorrer do processo educativo estejam atentas a essas dificuldades. Observando sempre sejam momentâneos ou se persistem há algum tempo.

Pode-se dizer que é nos anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos, que as dificuldades de aprendizagem emergem. Então, surge a seguinte indagação: O que a escola em parceria com a família pode fazer para superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, logo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos?

Levanta como hipótese que cada criança aprende de um jeito, de uma forma, e apresenta seu ritmo de aprendizagem, por isso, o trabalho pedagógico com estratégias

diferenciadas, que considere os conhecimentos e as singularidades das crianças pode contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Este trabalho tem como objetivo pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem encontrada no ensino fundamental I, e o que pode está modificando na educação desses alunos. No qual a equipe escolar em parceria com a família irá procurar obter melhores resultado no aprendizado desses alunos.

Segundo PATTO, (1990, p.63), existem histórias das concepções sobre o fracasso escolar:

As ideias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar - dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história. Quando tentamos reconstruir – lá, percebemos rapidamente que para entender o modo de pensar as coisas referentes a escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX, é visível que os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um grupo duradouro ao pensamento educacional no país – o fizeram baseados numa visão de mundo que se consolidou nesse tempo e nesse espaço.

Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio entre outras.

A criança com dificuldade de aprendizagem apresenta as seguintes causas como, por exemplo: Mudanças repentinas de escola, de cidade, de separações, problemas sócios culturais e emocionais, desorganização na rotina familiar, excesso de atividades extras curriculares, pais muitos ou pouco exigentes, envolvimento com drogas e etc. Podendo ser percebidas pelos professores e diagnosticadas por profissionais.

De acordo com COLLARES (1989, p. 24-28):

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extraescolares como os intraescolares. Os extraescolares dizem respeito as más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição, a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental.

Dentre os fatores intraescolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos que são hoje.

As dificuldades e os transtornos de aprendizagem que se apresentam na infância têm forte impacto sobre a vida da criança, de sua família e sobre o seu entorno, pelos prejuízos

que acarretam em todas as áreas do desenvolvimento pessoal, assim como de sua aceitação e participação social.

Segundo FREIRE (2013, p 27 e 28)

Ao longo de mais de 30 anos vivendo dentro de escolas, convivendo com alunos e famílias ou desenvolvendo trabalhos relacionados ao universo escola – família – professor – aluno, pude perceber, e sentir uma profunda modificação em todo o processo. Uma verdadeira e revolucionária inversão de valores, prioridades, metas. A pirâmide de valores mudou o seu eixo, trazendo consequências com as quais ainda não sabemos, exatamente, como lidar.

Refiro-me ao novo padrão de comportamento na relação entre família e escola e às prioridades estabelecidas por ambas as partes.

É uma mudança de certa forma inconsciente, pois não aconteceu – ou não acontece – como resultado de um planejamento, de uma programação para cumprir projetos maiores, mas sim provocada por necessidades imediatas, em razão de novos comportamentos sociais.

O exemplo mais sério diz respeito ao desinteresse pelo saber, à aquisição do conhecimento. Essa desvalorização do conhecimento determina uma série de outros comportamentos, como indisciplina, falta de responsabilidades com atividades escolares e distancia da própria família. Talvez de uma forma inconsciente, mas o que fica claro é que, para uma significativa parcela de bem-intencionadas pessoas, o mais importante não é o aluno saber, aprender, mas sim passar de ano, receber certificado, fazer festa de formatura.

E, para isso, se necessário, brigam com a escola, questionam professores quebram regras, atropelam regimentos, criando um grande faz de conta.

Muitas escolas deixaram de formar, muitos professores deixaram de ensinar, muitos pais deixaram de educar, cada um jogando sobre o outro a parte da responsabilidade no processo de educar que lhe compete.

Com a aprovação, a escola amplia suas estatísticas, especialmente as públicas, quando reféns de políticos descomprometidos com a educação e o desenvolvimento do seu povo, o professor se dá por satisfeito, o aluno adora, e a família acredita que cumpriu mais uma etapa da sua missão, mesmo que, sem ter adquirido conhecimento, este jovem tenha grandes possibilidades de fracassar profissionalmente.

Mas, aí é outra história...e cada um vai dizer: 'Bem, eu fiz a minha parte'.

A aprendizagem é um processo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta por uma mudança de comportamento relativamente permanente.

As dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas com uma variedade de métodos.

O educador e seus colaboradores podem ajudar suas crianças a superar suas dificuldades de aprendizagem mediando junto a ele (a) com novas técnicas, ou seja, novas estratégias para melhoria do desenvolvimento dessas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O educador pode utilizar diferentes ambientes na escola para o trabalho com a criança, propor atividades diferenciadas, diversificadas, utilizar diferentes recursos, inclusive os midiáticos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e objetivando a superação das dificuldades de aprendizagem.

Para BOSSA (2000, págs. 53 a 56) existem vários fatores que podem dificultar a aprendizagem as crianças e que precisam ser compreendidos pelos educadores:

- Uma criança pode achar que ir para a escola não é importante, porque seus pais não conseguem mostrar essa importância.
- Uma criança pode pensar que assim como seus pais não precisaram estudar para se dar bem na vida ela também não precisará.
- Uma criança pode não aprender porque não sabe lidar com as leis e as regras da vida.
- Uma criança pode não aprender porque seus pais, na tentativa de acertar, erraram porque não estabeleceram regras e limites. Dessa forma não possibilitaram que a criança aprendesse a ser disciplinada, condição essencial ao trabalho intelectual.
- Uma criança pode ter raiva da escola por acreditar que ela só vai para lá para deixar sua mãe sozinha com seu irmãozinho (a).
- Uma criança pode ter um problema de saúde que atrapalha sua aprendizagem escolar.
- Uma criança pode ir mal à escola por ser muito desorganizada. Esquece de fazer as tarefas, perde o material escolar, se atrasa na hora de ir para escola e sua vida vira uma bagunça.
- Uma criança pode ser muito inteligente e aprender muitas coisas, mas seu cérebro falha na hora de realizar aprendizagens específicas, como, por exemplo, leitura e escrita.
- Uma criança pode não aprender porque está numa escola onde a forma de ensinar, não está de acordo com sua forma de aprender.
- Uma criança pode não compreender a importância do que está sendo ensinado na escola, porque o professor não lhe mostra como utilizar aquele conhecimento da vida.
- Uma criança pode não aprender porque o seu professor não sabe ensinar.
- Uma criança pode não aprender porque o seu professor não gosta da sua profissão, e por isso pode não ser um bom profissional.
- Uma criança pode não aprender porque o seu professor, confuso que está com os modismos na educação, esquece qual é o seu papel e, principalmente, como desempenha-lo.
- Uma criança pode não aprender porque seu professor, por não ter compreendido a sua própria infância e adolescência, não pode compreender e reconhecer as necessidades do seu aluno.
- Uma criança pode não aprender porque precisa de uma ajuda especial e seu professor e sua família não sabem disso.

Devemos repensar sobre nossa pratica, direcionar o olhar à criança, de uma forma sensível, e que nos faça enxergar as necessidades de cada um individualmente.

A escola junto com a família tem de buscar meios para desvendar quais realmente são as dificuldades de aprendizagem desse aluno, sem fazer estereótipos dessas crianças.

Procurar soluções e mostrar para os alunos que a vida escolar pode ser mais prazerosa e interessante, se necessário encaminhar o aluno para um especialista que possa lhe ajudar, como por exemplo um psicopedagogo.

O psicopedagogo pode descobrir os motivos que o aluno está tendo um mal rendimento escolar, e ajudar o aluno e a escola a encontrarem formas de solucionarem esses problemas.

De acordo com BOSSA, (2000, p 59, 61 e 63)

Algumas vezes esse psicopedagogo vai estar na escola, e vai ajudar a criança e seu professor a encontrar a melhor maneira de tornar sua vida escolar muito mais gostosa. Outras vezes, ele estará fora da escola. Num lugar preparado especialmente para receber crianças e adolescentes que estejam com problemas para aprender que precisam de uma ajuda individualizada para resolver esses problemas.

Costuma-se chamar de psicopedagogo institucional aquele que trabalha dentro da escola e de psicopedagogo clínico aquele que trabalha nesse outro lugar. Bom, o importante não é o nome e, sim, o que cada um pode fazer para que a escola seja muito especial na sua vida. Afinal, o psicopedagogo nasceu justamente porque existem alguns problemas escolares que, para serem evitados ou solucionados, requerem um

Torna – se necessário orientar a criança que apresenta dificuldade e / ou que fogem aos padrões de aprendizagem correspondente a cada etapa do ensino (série, ciclo, ano) e também a família e o professor, para que juntos aprendam a lidar com esses problemas, buscando a intervenção de um profissional especializado.

Cabe ao professor buscar hábitos de estudos adequados, definindo estratégias de estudos, mas eficientes. Esse é um tipo de trabalho que exige ser realizado de forma diferente com cada tipo de criança, pois cada indivíduo apresenta um tipo de dificuldade de aprendizagem diferente.

Desta forma, identificada a causa, ou causas, se caracteriza o problema e passa – se a planejar a intervenção, atuando junto à escola, aos pais a criança trabalhando de um modo conjunto, escola, família e educando.

Ao atribuir a responsabilidade do fracasso escolar a fatores externos à sala de aula, como os de ordem familiar, psicológica ou cultural, os professores afastam a ideia de que seu trabalho seja o um dos responsáveis pela produção das desigualdades escolares.

Cabe ao educador buscar o objetivo e criar condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades nas quais a criança se adéqua, buscar novas métodos de ensinar ao educando, de uma forma que ele compreenda melhor o conteúdo.

A APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

Atualmente, percebe-se certa precocidade na alfabetização. Espera-se que a criança aprenda a ler e a escrever o quanto antes. Pais e professores querem que a criança aprenda mais e mais conteúdos, pois entendem que será melhor para o seu desenvolvimento intelectual e veem isso como uma possibilidade de crescer na escola e na vida. Com pressa, acabam esquecendo que são crianças e que adoram brincar. Assim, o lúdico, muitas vezes, é deixado de lado.

O educador deve buscar diferentes formas para estimular os alunos, o professor deve ser dinâmico, a ludicidade é uma das maneiras que se deve ser aproveitada, um instrumento que serve para estimular o ensinar e o aprender.

O brincar é visto, muitas vezes, como algo improdutivo. Não há crenças de que com o brincar é possível aprender. Brincar possibilita a criança vivenciar experiências. Permite que ela crie formas de expressão, hipóteses a respeito da vida, socialização entre várias crianças e compartilhamento de experiências vividas.

Segundo Vygotsky (1994), para compreender a passagem de um estágio de desenvolvimento da criança para outro, somente é possível através das brincadeiras que ela realiza, uma vez que o brincar emerge de uma necessidade infantil. O lúdico é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno, por ser uma necessidade da criança se utilizar das brincadeiras para vivenciar situações como, por exemplo, de socialização, apropriação de valores e costumes, portanto, situações não somente de prazer, mas também conflituosas.

O lúdico é o meio facilitador da alfabetização, pois a criança que tem uma infância bem estruturada adquire segurança de si própria. A alfabetização, com base nas atividades lúdicas, é muito prazerosa, tanto para o professor como para a criança.

O lúdico é muito importante nos anos iniciais, o educar não é somente ensinar a ler e a escrever, ou a resolver problemas, dar forma a um pensamento. É, principalmente, atender as necessidades do desenvolvimento da criança, com o intuito de prover a formação de sua personalidade.

A ludicidade proporciona aprendizagem ao educando, experiências sociais, a capacidade de conectar o indivíduo com a cultura e meio social de uma forma mais ampla.

O educador tem que ter a consciência, que os alunos aprendem de diferentes formas, e que o professor deve fazer uso de ferramentas diversificadas, portando uma dessas ferramentas é a ludicidade, aonde permite a criança a resolver mais facilmente os

problemas de sua escolaridade e a prepara para isso, essa atividade ocupará um lugar privilegiado ao lado da leitura, da escrita, enfim, de ensinar e aprender.

De acordo com os PCN'S, (1997, p. 47):

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livro sem capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária por muitas razões. Ela pode:

- Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada;
- Estimular o desejo de outras leituras;
- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação;
- Permitir a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita: escreve-se para ser lido;
- Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura;
- Aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos;
- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens;
- Informar como escrever e sugerir sobre o que escrever;
- Ensinar a estudar;
- Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita;
- Favorecer a aquisição de velocidade na leitura;
- Favorecer a estabilização de formas ortográficas.

Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve partir das diferenças, garantir a igualdade de oportunidades, e possibilitar a todos a atingir o mesmo fim, ou seja, a apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Para melhorar as práticas pedagógicas, o educador tem que ter mais domínio de seus conhecimentos e habilidade, ampliando-as para novos desafios que se encontra no cotidiano.

Deve-se parar de culpar os alunos pelo fracasso escolar, que a escola pública, tenha mais democracia, procurar cobrar seus direitos como cidadão, que é ter um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. **Dificuldades de Aprendizagem**: o que são e como tratá-las. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. (1ª a 4ª SÉRIES). Brasília: 1997.

COLLARES, C.A.L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar**. São Paulo: F.D.E., Caderno Ideias, nº 6, 1989, p. 24-28.

FERSCH, Carla Rosane. **Projeto Mão Amiga**. As dificuldades de aprendizagem e as condições necessárias para aprender. Trabalho de Conclusão de Curso, Pedagogia. FAFIUV, 2011. Disponível em: www.pibidmaoamiga.blogspot.com.br/p/tcc.html.

FREIRE. Serrano. **Afinal.... Por que nossos alunos não aprendem?** Rio de Janeiro: Wak, 2013.

GLERIS, Shervenski Carrion Farias. Dificuldade de Aprendizagem na leitura e escrita devido a problemas de natureza neurobiológicos. 2015.

LIMA, Miguel Arcanjo de. Aprendizagem Infantil: sua construção e desenvolvimento. Instituto Avançado de Pesquisas Educacionais. Alegre, 2009. Disponível em www.webcartigos.com.

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL



GISLAINE BARROS CARDOSO ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIP Universidade Paulista (2010); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UNISAL Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2012); Professor de Educação Infantil - na EMEI Brigadeiro Eduardo Gomes.

RESUMO

O Perfil profissional do professor de educação infantil combina saberes específicos, científicos e didáticos. Favorece às crianças o descobrimento e a adaptação ao entorno, pois elas precisam dar sentido à escola e ao que as rodeiam e ainda adquirir consciência social para compreender valores democráticos para se tornar cidadãs críticas. A função do professor não é única, mas em diálogo com as famílias, visto que é de vital importância nessa etapa. Também deve manter e fomentar a ética profissional sendo um investigador pedagógico, organizando conteúdos, aulas, espaços, organizando tempo para atender responsáveis pelas crianças. Deve se incorporar no entorno como parte ativa e ser e estar com as crianças para que enfrentem a vida no sentido mais amplo, numa perspectiva objetiva. Deve aprender e compreender as relações sociais com uma postura crítica frente as distintas situações. Os Educadores na educação infantil requer haver estudado e também seguir formando-se por direito de estar numa sociedade que como temos visto, segue caminhando em processos que se modificam, em cursos que aparecem em novos cenários, em processos desconhecidos como o que estamos passando “Pandemia de COVID – 19” podendo perceber mais do que nunca a necessidade de estarmos informados e atualizar os saberes lendo e relendo, várias produções diversas de professores, de gestores, de pesquisadores, de professores universitários sobre infância, de profissionais da saúde, para que possam refletir, renovar conhecimentos. E que as leituras sejam amplas, compartilhadas, em conjunto com as crianças, famílias, outros professores, voltadas para o crescimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Projetos; Documentação Pedagógica; Família.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem o objetivo de ampliar a noção a respeito dos projetos desenvolvidos na Educação Infantil e da abordagem da documentação pedagógica. Muito tem se ouvido a respeito e, com frequência, tal abordagem é compreendida como sinônimo de portfólios, sequências fotográficas, pareceres, avaliação ou, simplesmente, como compilação de registros.

A abordagem da documentação pedagógica vai muito além dos exemplos citados anteriormente. Podemos percebê-la como uma abordagem curricular que envolve o engendramento de concepções, escolhas teóricas e de uma postura prática que coloca a criança no centro do projeto educativo. Vale dizer que abordagem curricular é “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicos de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (BROWN, SPODEK, 1996, p. 15). Compreende-se aqui como “um determinado resultado educativo”, o direito dos meninos e meninas acessarem o patrimônio de conhecimento atribuindo sentido e significado, distantes de propostas de reprodução ou de sequências de atividades descontextualizadas.

Neste sentido, é importante destacar que a documentação pedagógica envolve a conjugação de três partes inseparáveis: observação – registro – interpretação (FOCHI, 2015). Estas não acontecem isoladamente, mas no seu engendramento é que se torna possível cumprir com alguns dos pressupostos desta abordagem curricular dos quais abordaremos a seguir.

O primeiro destes pressupostos é a compreensão da prática educativa como um caminho que não é improvisado, mas tampouco naturalizado. Um dos aspectos importantes desta abordagem curricular é o de contribuir para que o professor reflita sobre a ação pedagógica e, tome decisões mais conscientes. Isso não significa planejar uma prática fechada, diretiva e voltada para alcançar objetivos pré-fixados. Neste sentido, destacamos um segundo pressuposto, a escuta.

Escutar as crianças, escutar os companheiros de trabalho, escutar as famílias é um princípio ético da documentação pedagógica. Não é possível imaginar esta abordagem curricular na solidão, ela está situada na abertura ao diálogo, ao confronto, à participação. Daí sua função em envolver as famílias e outros profissionais da escola nas experiências de aprendizagem das crianças.

O terceiro pressuposto diz respeito ao posicionamento desta perspectiva enquanto uma teoria plural. Ou seja, o propósito da documentação pedagógica é romper com as

crenças lineares, absolutas e fechadas sobre o conhecimento; é propor uma perspectiva mais complexa e provisória, em que a produção de sentidos está diretamente envolvida com os sujeitos da própria experiência e suas percepções sobre o mundo. Sua busca é evidenciar os múltiplos significados que surgem durante o percurso educativo das crianças e dos professores.

O trabalho educativo nesta abordagem curricular parte do princípio da escuta das crianças, envolve “um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas” (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 150). Este primeiro passo implica no adulto estar disponível para escutar as crianças, não com ideias a priori, mas aberto a surpreender-se com os mundos possíveis que os meninos e meninas criam em suas experiências diárias.

Assim, a ação pedagógica se dá em meio à produção de registros das falas das crianças, de imagens do cotidiano, das produções dos meninos e meninas, ou seja, evidências que tornam possível chegar a interpretação de alguns caminhos a serem trilhados. Rinaldi (1998, p. 10) afirma que observação não é apenas uma ação, mas também uma relação recíproca: uma ação, um relacionamento, um processo que nos faz conscientes do que está acontecendo. Muitas vezes este é um processo longo, e sempre que confrontado com outros pontos de vista, pode ser enriquecido e encaminhado para possibilidades mais abertas e menos previsíveis.

Por isso a necessidade de se ter materiais concretos ou aquilo que Fochi (2015) define por observáveis:

[...] registros feitos a partir de observações do cotidiano e que garantem a possibilidade de serem utilizados para refletir. Os observáveis são, necessariamente, materiais concretos, físicos: fotografias impressas, arquivos de fotografia, arquivos de vídeo, anotações do professor, exemplares de produções das crianças. Em outras palavras, algo que se possa observar posteriormente ao momento em que ocorreu.

Observáveis são os materiais que se pode consultar, compartilhar e retomar sempre que necessário para refletir a respeito das múltiplas experiências possíveis que são propostas junto com as crianças.

É durante este momento que o professor poderá elaborar perguntas guias para o trabalho que proporá às crianças, naquilo que apontamos como continuidade de seu fazer enquanto professor. Com isso, destacamos que a prática não é improvisada e tampouco, fechada. A utilização de observáveis gera indícios importantes para o professor compreender as teorias provisórias das crianças e, ao mesmo tempo, criar estratégias para ajudá-las a avançar em suas próprias elaborações. Rinaldi (1998, p. 16) enfatiza a

atualização do professor que ocorre durante esse processo de revisitar cenas do cotidiano e aponta esse âmbito formativo como direito individual e de grupo e que pressupõe, além de outros,

[...] uma cotidianidade qualificada e que se re-qualifica continuamente através de suas observações, interpretações e avaliações, modificando-se graças as ações e reflexões conjuntas entre os adultos e as crianças: esta é a maior garantia que podemos dar, não só aos docentes, mas também às crianças e as famílias.

Sintetizando, é possível dizer que o professor observa as crianças em suas relações e experiências cotidianas; registra por meio de anotações ou imagens (fotográficas ou audiovisuais) e/ou resgata produções realizadas pelos meninos e meninas; e interpreta tais observáveis para conseguir compreender os interesses, teorias, assuntos ou perguntas que as crianças estão produzindo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Ademais, o argumento que podemos construir é de que a documentação pedagógica pode ser compreendida enquanto uma abordagem curricular, pois: a observação e o registro tornam-se auxílio para a tomada de decisão; a ação pedagógica é constituída a partir dos registros gerados e interpretados e assentada em teorias que valorizam a cultura da infância; e a narratividade das experiências tem a finalidade de comunicar os percursos das crianças e dos professores, no sentido generativo de textos pedagógicos.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

É importante salientar que o termo “família” descrito no texto se refere a todos os responsáveis pela criança de acordo com a formação familiar na qual a mesma está inserida.

A escola precisa estar preparada para receber as famílias do século XXI, de modo que ambas possam criar relações de respeito e companheirismo em prol da educação da criança e de um diálogo constante.

Diante desta perspectiva Tiba (1996, p.140), afirmou que:

O ambiente escolar dever ser de uma instituição que complete o ambiente familiar do educando, os quais dever ser agradáveis e geradores de afeto. Os pais e a escola devem ter princípio muito próximos para o benefício do filho/aluno. (1996, p.140)

O papel que a família exerce na vida da criança é de grande relevância para seu desenvolvimento escolar, isso em hipótese alguma pode ser desconsiderado.

A família tem o dever de acompanhar o desempenho escolar da criança, com a responsabilidade de intermediar sua prática no dia a dia.

A escola vai apenas completar o ambiente familiar, uma vez que os primeiros incentivos devem surgir na família, acompanhando diariamente as dificuldades e os avanços e estimulando para que possam aprender cada vez mais.

Esta parceria entre família e escola vai depender da relação e da proposta da escola para inserir a família no ambiente escolar.

A construção do projeto político pedagógico da escola seria uma maneira de fazer esta aproximação entre escola e família, incentivando a participação para que de fato entendam a proposta e se sintam membros da escola, onde possam firmar compromissos na educação das crianças.

A família tem um papel muito importante na vida escolar dos filhos, isso é consenso entre professores.

É importante que os pais estejam cientes da proposta pedagógica da escola, participando de sua elaboração e efetivação. É necessário propor ações que tragam a família para a escola, distanciando a barreira existente entre elas.

Os pais devem ter um contato mais próximo com os professores, não somente em reuniões e datas comemorativas, mas em outros momentos que possam participar ativamente contribuindo com a escola no processo de aprendizagem das crianças.

Os pais que participam ativamente da educação dos filhos têm resultados satisfatórios no final do ano letivo, infelizmente em nossas escolas não há ações que aproximem as famílias do ambiente escolar, a falta de políticas públicas e planejamento acabam afetando essa aproximação.

A maioria dos pais são cientes de seu papel e de sua responsabilidade, porém, tem dificuldades de assumir esta responsabilidade junto com a escola, por não saber como fazê-la.

Içami Tiba (2012, p. 116) diz que:

Os pais sabem de suas responsabilidades quanto ao futuro de seus filhos. Quando se sentem incapazes-incluindo aqui um certo conforto, tendem a delegar a educação de seus filhos a terceiros: escola, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, babás, funcionários, avós tios dos filhos etc.

O processo educativo da criança começa no momento que ela nasce e a responsabilidade é toda da família, até porque é o primeiro contato da criança.

A escola tem o desejo de que a família esteja mais próxima, para que juntas possam dividir os problemas e as dificuldades, porém, na maioria das vezes a família delega esta responsabilidade a outras pessoas, quando algo der errado a responsabilidade recai sobre a escola.

Teoricamente, a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação. A escola nunca deveria tomar o lugar dos pais na educação, pois os filhos são para sempre filhos e os alunos ficam apenas algum tempo vinculados às instituições de ensino que frequentam. (TIBA, 1996, p. 111).

Tanto a escola quanto a família, são imprescindíveis ao indivíduo, quanto mais forte a parceria entre elas, os resultados serão mais eficazes no desenvolvimento do ser humano, essa parceria deve ser constante quando uma complementa a outra.

É de suma importância compartilhar as experiências vivenciadas no dia a dia, seja ela positiva ou negativa sem fazer julgamento daquilo que não deu certo, mas sim procurar melhorar cada vez mais para que se tenha resultados satisfatórios no final.

A escola acaba tomando para si a total responsabilidade de educar, deixando de realizar seu verdadeiro papel que é nortear os caminhos de uma vida profissional para este futuro adulto e conseqüentemente um futuro cidadão de bem com a responsabilidade de transformar a nação em um país, dando-lhe autonomia e com um caráter marcadamente decisivo para dar a próxima geração um país melhor e amenizando os problemas de nossa atual sociedade.

Chalita (2001, p. 17 e 18) diz que:

Por melhor que seja essa escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avó ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo.

Hoje temos escolas que trabalham em tempo integral com estruturas para receber a criança, por melhor que seja esta escola se não houver parceria com a família os resultados serão sempre abaixo do esperado.

Quando pai e mãe acreditam que a escola, por terem professores qualificados dão conta da educação total de seus filhos, estão se isentando da responsabilidade de educar.

Sem a presença da família a criança fica desamparada e não consegue acompanhar as informações necessárias para seu desenvolvimento cognitivo.

A família e a escola atualmente vivem em um turbilhão de problemas no qual ambas transferem a responsabilidade uma para outra, os pais esperam que a escola resolva os problemas corriqueiros de todos os dias e a escola diz que a responsabilidade é da família.

Sem dúvida que a família é responsável pela educação formal e informal dos filhos, porém se os filhos não sentirem afetividade e amor, pouco desenvolverão esses valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que levar tanto a Educação quanto as crianças a sério. Fazer isso significa mergulhar fundo em estudos, aprender a observar as crianças e o cotidiano pedagógico. Temos que ser incansáveis em oferecer boas oportunidades educativas para que as crianças possam ser atendidas no seu direito em aprender.

Todas as crianças possuem modos diferenciados, face aos adultos, de interpretação do mundo e de simbolização do real. São esses modos que constituem as “culturas da infância”.

A cultura da infância se constrói e se explicita num espaço que é socialmente construído, onde as crianças precisam ser olhadas não apenas na sua aparente UNIDADE, mas também na sua DIVERSIDADE.

O cotidiano das escolas tem de ser pensado e organizado com espaços que colaborem para a investigação, observação, escuta, descobertas. Que possibilite a troca de conhecimentos e experiências entre as crianças e adultos e que a rotina não seja vista como cansativa, e sim como fundamental para o bom andamento e organização das atividades.

Quando falamos em educação de crianças, pode-se salientar duas instituições de extrema importância nesse processo: família e escola, com um objetivo único de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero.

Pois na LDB (2004, p. 27) afirma que: “Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Nessa perspectiva a família tem papel de extrema relevância na aprendizagem da criança, pois está fortemente ligada ao papel da escola. Segundo Zagury (2006, p. 175):

Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil. São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam a família de modo contraditório, considerando, ora como refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento.

Sendo a família a primeira educadora da criança, responsável pelos primeiros passos dados por ela, segundo Szymanzki (2003, p. 22) “é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito”.

Isso não quer dizer que a escola não possa ensinar valores morais e sociais, mas a escola além desses ensinamentos possui outras especificidades como salienta Szymanski (2003, p. 99):

As famílias podem desenvolver práticas que venham a facilitar a aprendizagem na escolar (por exemplo: preparar para a alfabetização) e desenvolver hábitos coerentes com os exigidos pela escola (por exemplo: hábitos de conversação) ou não.

E é nesse sentido que a família passa a participar da escola, com pequenas intervenções no processo educacional da criança que gera grandes mudanças no seu comportamento e aprendizado.

Sendo assim, a escola necessita da presença dos pais, para que possam identificar quais as dificuldades que a criança encontra dentro e fora dela.

As crianças precisam se sentir acolhidas na escola, que deve ser o lugar de pertencimento, para que aprendam, tenham auto estima positiva, se sintam bem, isso é fundamental para a constituição da personalidade. Gianfranco Staccioli (2013).

O currículo é muito maior do que o professor ensina, é tudo o que acontece, seja o que o professor propõe, seja o que a criança propõe, seja o que o território em que ela está inserida propõe, tudo isso acaba fazendo parte da estrutura do currículo.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen da Silveira; HORN, Maria da graça. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. MEC/DPE/COEDI, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BROWN, P. C; SPODEK, B. Alternativas curriculares na Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org). Modelos curriculares para a Educação da Infância. Porto: Porto Editora, 1996.
- CHALITA, Gabriel B. I. Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- FOCHI, P. S. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GANDINI, Lela; CAROLYN, Edwards. *Bambini*. Porto Alegre, ARTMED, 2002.

HERNANDEZ, Fernando. *A Organização do Ensino em Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

HORN, Maria da Graça. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*; tradução (do italiano) Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas SP: autores associados, 2013.

SZYMANZKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 1ª reimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

TIBA, Içami. *Pais e Educadores de alta Performance*. 2ª Edição. São Paulo: integrare Editora, 2012.

_____. *Disciplina, limite na medida certa*. 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

ZAGURY, Tânia. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro, Record: 2006.

BRINCAR: UM JEITO ESPECIAL DE APRENDER



GRACILDA MARIA CHAGAS DE FRANÇA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista de São Paulo UNIP (2009). Graduação em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulista FAEP (2019). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Santo Amaro UNISA (2011).

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal apresentar considerações relevantes acerca da importância do brinquedo (brincadeiras) e o jogo são atividades importantes para o desenvolvimento da criança, e em todos os momentos ela os utiliza, pois é através do brincar que a criança pensa e reorganiza as situações que vivencia. De acordo com a epistemologia genética de Piaget, o jogo constitui-se do ponto de vista afetivo, um modo de o sujeito comunicar a expressão de suas fantasias, desejos, conflitos bem como maneiras de captar e transformar a realidade. Para tanto, foram realizados diversos estudos de revisão bibliográfica e digital por meio da coleta de dados em livros e artigos científicos e periódicos relevantes à abordagem do tema em questão.

Palavras-chave: Brincadeiras; Desenvolvimento; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Ao tratar do assunto brincar, não podemos deixar de abordar sobre o ambiente criado para proporcionar a criança momentos de brincadeiras e socialização:

A Brinquedoteca é um território onde são defendidos os direitos da criança a infância (...) A Brinquedoteca foi criada para as crianças que, em nome do progresso de nossa civilização, perderam o espaço e o tempo para brincar (CUNHA, 1994, p. 25).

Este é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acervo a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico, em um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

É antes de tudo um espaço alegre, colorido, diferente, criado para que a criança possa brincar livremente, soltar a sua imaginação, sem medo de ser punida e cobrada, uma oficina de criação lúdica.

Brincar é o meio de expressão é a forma de integra-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. (SANTOS, 1988, p.56)

Sendo assim, o brincar é tão relevante para a criança quanto o trabalho é para o adulto, é importante que defenda o brincar em todas as suas formas, com a utilização do brinquedo ou não, embora ele enriqueça o universo imaginário das crianças, e principalmente desenvolvendo o intelecto, pois os brinquedos têm formas, cores, peças, nomes e quantidades.

BRINCAR: UM JEITO ESPECIAL DE APRENDER

Por meio do jogo, a criança tem oportunidade de exercer o seu domínio, pode dirigir suas próprias ações, exercendo a sua capacidade de modificar o ambiente à sua volta.

Para compreender melhor a proposta de Piaget sobre o jogo, dois conceitos são fundamentais no desenvolvimento da inteligência: assimilação e acomodação.

Na assimilação, o sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação as estruturas mentais reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo (KISHIMOTO, 1994, p.39).

Dessa forma é por meio de esquemas de assimilação que o mundo começa a se tornar decifrável para a criança.

Piaget coloca que há três sistemas de jogo: e exercício, o simbólico, e de regras.

- 1 **Jogo de Exercício** – O início da brincadeira das crianças caracteriza-se por rituais de repetição e pelo simbolismo que, aos poucos, passam a fazer parte da brincadeira e se tornam uma condição para a mesma. É a repetição de ações e manipulações pelo prazer de exercer a atividade motora.

Então, ao prazer próprio do jogo se apresenta um novo elemento que é o prazer que sente a criança dos resultados provocados pela sua própria ação. Aos poucos ela vai adquirindo um conhecimento prático da realidade.

A ação da criança sobre o meio pode ter duas finalidades: a de conhecer o objeto de sua atividade ou pelo simples prazer de divertir-se.

- 2 **Jogo Simbólico** - Se dão quando a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. É a brincadeira do faz-de-conta, a criança brinca desempenhando outros papéis e desse modo, pode compreender melhor suas necessidades, suas fantasias, conflitos, etc.

Conforme Piaget, a criança não consegue satisfazer todas as suas necessidades afetivas e intelectuais no processo de adaptação ao mundo adulto.

Desse modo, a criança brinca porque é “indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao seu eu, sem coações nem sanções. (PIAGET; IN HELDER, 1989, p.52)

3 Os Jogos de Regras – Sinalizam a transição da atividade individual para a socialização. A criança começa a estabelecer e entender regras constituídas por si ou pelo grupo. Assim, estará elaborando conflitos e hipóteses de conhecimento, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de entender pontos de vista diferentes do seu, de fazer-se entender, bem como de coordenar o seu ponto de vista com o do outro.

Para KAMII e DEVRIES (1991):

O bom jogo não é aquele que necessariamente a criança pode dominar corretamente. O importante é que a criança possa jogar de maneira lógica e desafiadora para si mesmo e seu grupo. E, se faz relevante que o jogo proporcione um contexto estimulador da atividade mental das crianças e sua capacidade de cooperação (KAMII e DEVRIES, 1991, p. 40).

A posição sociointeracionista de Vygotsky explica o brinquedo infantil como uma atividade que permite à criança perceber o mundo que a cerca, e é esse mundo que determina o seu conteúdo do brincar.

O brinquedo é fonte de desenvolvimento e envolve relações da criança com outras crianças, a imitação da sua realidade, as funções simbólicas e o uso da imaginação.

Vygotsky comenta que a criança bem pequena procura satisfazer suas necessidades de imediato, à medida que cresce nem sempre isso pode ser feito, surgindo então o brinquedo que lhe permite realizar seus desejos e atender suas necessidades.

O brinquedo tem assim um papel muito importante no processo de desenvolvimento, dando oportunidade da criança representar um papel, utilizando sua imaginação, sendo ela mãe de sua boneca, sua filha.

Vygotsky explica que “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contem regras de comportamento” (VYGOTSKY, 1988, p. 117).

No exemplo, as regras de comportamento da mãe, agindo da forma que ela agiria. A criança retira da sua vida real as “regras” que aplica em seus brinquedos.

Vygotsky explica ainda que, a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança ocorre porque ela cria a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para ele ao brincar. “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. (VYGOTSKY, 1988, p. 117).

Por meio do brinquedo, a criança desenvolve sua imaginação, sua vontade ou poder de se autodeterminar-se para realizar ou não, alguma atividade que conduz e auxilia o processo de desenvolvimento da criança.

Na Brinquedoteca a criança tem a oportunidade de conhecer diversos objetos, tais como: brinquedos variados, fantoches, instrumentos musicais, fantasias, bijuterias, maquiagens, livros infantis e gibis.

Este espaço está direcionado para auxiliar o educador nas interações educativas e pedagógicas estabelecidas na instituição.

Observando que infelizmente nem todas as Escolas ou Centro de Educação Infantil, não tem esse espaço, ou não sabem usufruí-lo.

Esse espaço é adequado para a criança brincar livremente expressando o seu mundo, podendo utilizar e manusear os objetos expostos sem controle do adulto, considerando os limites que existem.

Para tanto, muitos educadores e os próprios pais por insegurança da criança quebrar ou danificar o brinquedo não dão liberdade suficiente para a criança brincar da sua maneira.

Assim, o brinquedo propicia que a criança ao agir mude sua estrutura cognitiva, sua inteligência.

E, por fim, é importante salientar que em seu desenvolvimento, através da situação imaginária, a criança é levada a organizar seu pensamento, pois o brinquedo cria uma relação entre o significado e a percepção visual, ou seja, entre o pensamento e a situação real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que cabe ao professor desenvolver estratégias e intervenções eficazes, para que os jogos e brincadeiras possam ser utilizados como instrumento para o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem de suas crianças.

E, quando a criança brinca está se entregando à possibilidade de seu crescimento, participando de uma das coisas mais prazerosas da vida.

Apuramos que o espaço deve ser um facilitador da sua autonomia e conquista da liberdade e autorreflexão.

A Brinquedoteca favorece a aprendizagem da criança de uma maneira sadia e divertida, efetivando a socialização e cooperação entre as crianças. É muito importante que a criança brinque com outra criança ou em grupo, para favorecer no progresso da socialização.

Nos dias de hoje tão conturbados e difíceis, a Brinquedoteca é um espaço ideal onde a criança pode encontrar o resguardo necessário para defrontar-se com suas fantasias e ideias, possibilitando assim, o exercício da criação.

Sendo assim, o papel do professor não é um mero expectador, mas um mediador no processo da brincadeira propiciando o desencadear de sentimento e atitudes como a interação criativa, a troca de papéis, a fantasia, a participação, a cooperação entre as crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1990.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1999.

DUARTE JR., J. F. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Paraná: Ed. UFPR, 1997.

_____. **Por que arte-educação?**, São Paulo: Papiros editora, 1953 2002.

FERRAZ, M. H. C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte**. Cortez Editora, 1999.

_____. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** - 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2001.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. São Paulo: Zahar Editores, 1985.

KUENZER, A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

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

LOWENFELD, V. BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MASETTO, M. T. (org). **Docência na Universidade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

PACHECO, J. A. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação.** Porto: Porto Editora, 2008.

PÉREZ GOMEZ, A. **Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas.** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REILY, L. H. **Atividades de artes plásticas na escola.** São Paulo: Pioneira, 1986

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 4 ed. São Paulo: Vozes, 2003.

TRONCA, F. Z. **Psicologia da Arte: uma perspectiva Vygotskyana.** São Paulo: Psicopedagogia V.18, n.48,p.1-13,jul.,1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2000.

TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** In: TEDESCO, J. C. (Org.). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALZA, Miguel. **Como educar em valores na escola.** Pátio – revista pedagógica, ano 4 nº 13, Maio/Jun., p. 21-25, 2002.

ZABALZA, M. A. **Desafios da escola do século XXI: desenvolvimento do trabalho por competências.** Revista HISTEDBR, Nº 34, Campinas, pp. 3-18, 2009.

A INTERAÇÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM



JOELMA MARIA DE ANDRADE

Graduada em Pedagogia pela Faculdade UNG (2011), Pós-Graduada Alfabetização e Letramento pela UNICID (2013), Professora de Educação Infantil e Fundamental I Lecionando na EMEI Capitão Alberto Mendes Júnior da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo propõe-se a apresentar, a partir de embasamentos teóricos, a interação do aluno surdo no ambiente virtual de aprendizagem. Embora haja escassez na literatura da área, há alguns pesquisadores e estudiosos que buscam uma reflexão acerca do tema abordado. Dessa forma, foi realizada uma revisão bibliográfica referente à interação, à Libras, à acessibilidade e à educação a distância no Brasil a fim de expor algumas ideias para a participação efetiva desse aluno no ambiente virtual. A justificativa para o tema baseia-se na experiência da autora como tutora em cursos a distância e nos seguintes questionamentos: Como ocorre essa interação? Como identificar se um aluno é surdo? Qual a melhor forma de orientá-lo? Como fazer as correções das atividades, tendo em vista que a língua materna do surdo é a Libras e a segunda língua, o português? Diante dos estudos realizados, foi possível observar o quão são importantes e essenciais a comunicação e a motivação do tutor para com o aluno surdo e também, a necessidade da acessibilidade no espaço virtual.

Palavras-chave: Aluno surdo. Interação. EaD.

INTRODUÇÃO

A cada dia que se passa, há uma grande procura pelo Ensino a distância, dentre essa procura, encontram-se muitas pessoas com deficiência, porém algumas instituições não estão preparadas para recebê-las, pois para isso, é necessário que haja uma boa estrutura, tanto física como material para que esses alunos sintam-se bem recebidos. Diante do exposto, destacam-se os alunos surdos, objetos de estudo desta pesquisa e especificamente a sua interação no ambiente virtual de aprendizagem. Como se dá essa interação? Como saber se o aluno é surdo? Qual a melhor forma de orientá-lo? Como fazer

as correções das atividades, tendo em vista que a língua materna do surdo é a Libras e a segunda língua, o português? Muitos questionamentos são feitos diante da realidade que vive a pessoa surda e como fazer para contornar essa situação. É essencial que a interação ocorra de uma forma clara e objetiva na qual os alunos surdos possam sentir-se preparados para participarem da disciplina e construir uma aprendizagem significativa. O trabalho de pesquisa tem sua importância justificada pelo fato de auxiliar o aluno surdo no desenvolvimento de suas atividades dentro do AVA, por meio do trabalho do tutor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a experiência da autora na atuação como tutora, foi verificado a presença e um aumento do número de alunos surdos que cursam graduação nesta modalidade, por essa razão realizou-se um levantamento bibliográfico para conhecer e analisar como funciona o processo de interação desses estudantes no ambiente virtual.

A pesquisa foi realizada pela análise e interpretação de textos bibliográficos com o objetivo de conhecer as diferentes contribuições científicas sobre o tema. Foram utilizadas tanto fontes primárias, como textos originais e de fontes secundárias na busca de dissertações de mestrado e teses obtidas nos bancos de dados das instituições de ensino, sites oficiais de publicações acadêmicas e base de dados do acervo de documentos e da produção intelectual.

Este artigo foi organizado em seções, conforme descrição a seguir. Na seção 2, é apresentado um breve relato sobre a Educação a Distância no Brasil (EaD). A inclusão do aluno surdo no Ensino Superior é descrito na seção 3. Na seção 4, é abordada a interação do aluno surdo no ambiente virtual de aprendizagem. Por fim, na seção 5 são realizadas as considerações finais.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

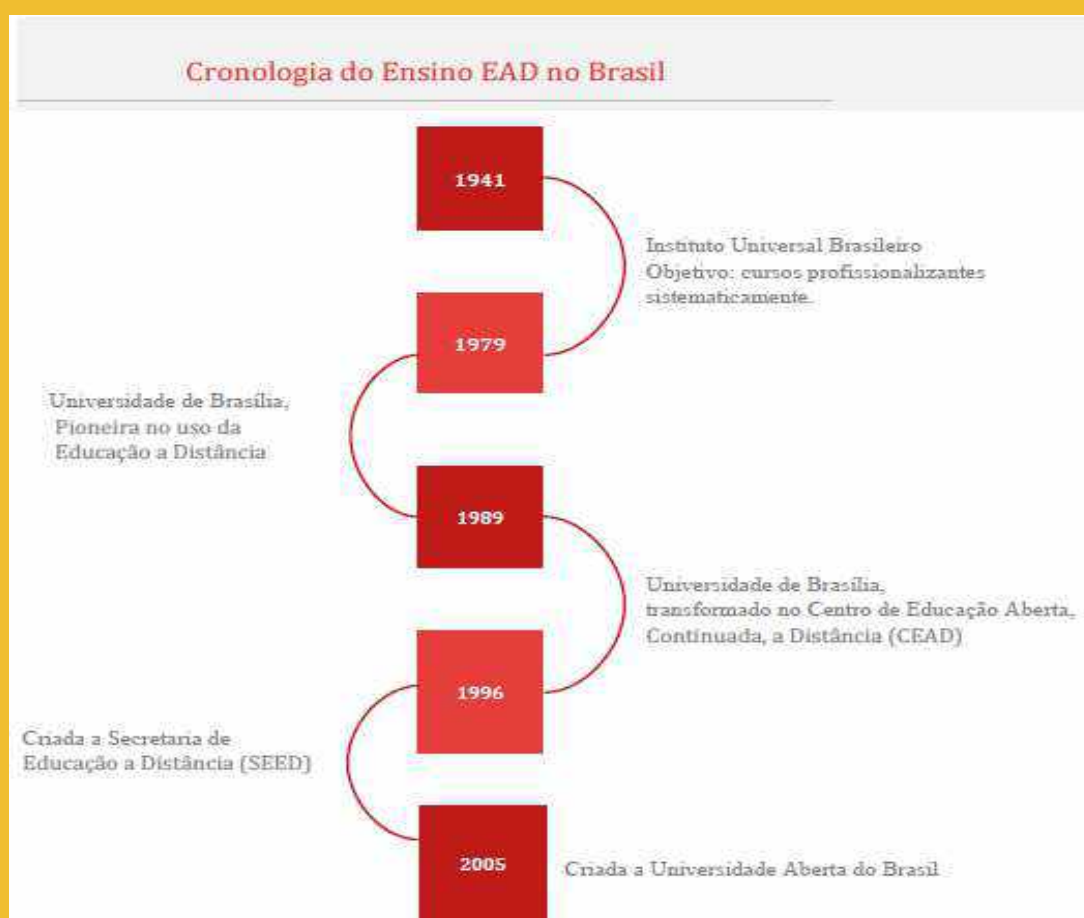
A Educação a Distância (EaD) no Brasil surgiu há mais de 100 anos com diversos programas inclusos nessa modalidade de ensino e até hoje, com o grande avanço das tecnologias, vem se difundindo cada vez mais. Houve diversas formas de implementação da EaD no Brasil, como: correspondências, rádios e teleaulas. De acordo com Alves (2011), várias datas marcaram a EaD no Brasil. Algumas dessas datas são destacadas na figura 1.

A Educação a Distância pode ser considerada uma modalidade de ensino que auxilia o aluno a superar as barreiras da distância e, também da inclusão, pois o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's) facilita o conhecimento e a construção

de sua autonomia. Além disso, possibilita a forma síncrona e assíncrona de qualquer localidade, não necessitando da presença física do professor. Essa modalidade utiliza diversos recursos midiáticos e estratégias didáticas que facilitam a mediação entre aluno e tutor. Conforme Alves (2011),

A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

Figura 1. Algumas datas e fatos que marcaram a EaD no Brasil



Fonte: Adaptado de Alves (2011)

Conforme Wooten (2014) uma das vantagens na educação a distância é a possibilidade que os alunos têm em trocar ideias e compartilhar experiências, pois através da “brainstorming”, as opiniões partilhadas em grupo podem resultar grandes benefícios sem restringir a interação social. Assim, esses estudantes podem discutir suas reflexões e adquirir mais conhecimentos.

O professor, embora não esteja presente fisicamente junto ao aluno, ao utilizar-se de problemas contextualizados, incentiva o aluno à descoberta de novas práticas e experiências de aprendizagem das quais são compartilhadas entre os demais estudantes que resultam em um grande enriquecimento acadêmico.

Segundo Alves (2011) a oferta de cursos a distância tem crescido a cada dia mais e nos últimos anos, as instituições governamentais e privadas caracterizam grandes recursos para tal fim. Contudo, ainda há um longo caminho a percorrer para que a EaD seja proeminente na esfera educacional, mostrando que os cursos à distância têm controle de aprendizado e é regulamentado, conforme Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Isso enfatiza que essa modalidade de ensino está rompendo as barreiras e criando um espaço onde o aluno se torna autônomo e protagonista da aprendizagem.

O ALUNO SURDO E O ENSINO SUPERIOR

Com o crescimento e avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), a EaD vem progredindo e a procura por essa modalidade de ensino aumenta a cada dia, pois além da flexibilidade, ela proporciona o contato e a interação com as pessoas ao redor do mundo. Esse contato permite que os estudantes troquem experiências e ideias, construindo um aprendizado significativo.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – L1 é a língua oficial da comunidade surda; possui estruturas e regras gramaticais próprias; é uma língua espaço-visual articulada pelas mãos e utilizam-se expressões faciais e corporais. A Língua Portuguesa – L2 é considerada como a segunda língua, na modalidade escrita, portanto é essencial que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam recursos e metodologias adequados para que a inclusão do aluno surdo seja plenamente efetiva e com qualidade de ensino. No entanto, na educação dos surdos, uma das dificuldades, refere-se à aprendizagem da escrita e leitura da língua falada onde vivem, pois eles não têm domínio sobre o idioma, tornando-se um obstáculo para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, por isso muitos deles cometem alguns erros ao escreverem, mas isso deve ser encarado como resultados da aprendizagem dessa língua.

Wooten (2014) diz que o número de alunos surdos que procuram uma universidade é baixo e os que alcançaram êxito é ainda menor, por que o sistema educacional não funciona adequadamente quando se trata de pessoas com surdez. Esse fracasso é devido

ao próprio sistema de ensino, pois muitas crianças surdas, nos primeiros anos de vida, não adquiriram considerável aprendizado da primeira língua para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo, dificultando o seu potencial na vida adulta. Embora haja dificuldades no aprendizado, ele pode ser capaz de superar e atingir os seus objetivos. À vista disso, as pessoas surdas vêm se destacando devido às lutas pelos seus direitos e a cada dia ganhando espaço e respeito na sociedade.

Para que o aluno surdo possa ingressar no ensino superior e seja incluído é preciso respeitar sua especificidade linguística, levando-o a aprender e adquirir conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem como os ouvintes, por ter direitos iguais de receber um ensino de qualidade. Mediante o alcance de muitos alunos surdos ao nível superior, surge a necessidade das instituições se prepararem para receber esses alunos, a fim de formar bons profissionais para o mercado de trabalho. (MARCONCIN, ANTUNES, FERREIRA et al, 2013).

Para promover a interação, a socialização e a integração da comunidade surda às margens da tecnologia, é necessário que haja uma produção cooperativa; um novo olhar para a acessibilidade; trocas de conhecimentos; compartilhamento de informações, itens que são essenciais para a construção da inteligência e a autonomia do indivíduo surdo. Contudo, favorecer a inclusão digital é uma forma de oportunizar o desenvolvimento e o pensamento crítico e significativo desse aluno.

A EaD caminha para a evolução do conhecimento e do saber, além de oportunizar àqueles que dificilmente teriam acesso ao ensino convencional. As Instituições de Ensino Superior (IES) estão investindo cada vez mais nessa modalidade de ensino, pois o número de alunos vem crescendo muito em relação à quantidade de alunos matriculados no ensino presencial. Segundo censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2016), no ano de 2015, houve destaque nos Cursos totalmente à distância, pois a Instituições relacionadas aos Órgãos públicos ou governo (60%), Instituição educacional pública municipal (50%) e Instituição educacional privada com fins lucrativos (45,46%) apresentaram aumento de matrículas, por categoria administrativa em percentual (%). Considerando o apresentado, mostra-se como uma opção interessante ao aluno surdo.

Wooten (2014) explica que as Instituições de Educação Superior ao contratar especialistas na educação dos surdos enfrentam um desafio, pois esses profissionais precisam ser bilíngues e ter conhecimento na área do bilinguismo. Além disso, devem investir em qualificações aos profissionais nas áreas de Educação Especial, tradução e interpretação e linguística.

Conforme Decreto nº 5.622, Art. 13, Inciso II, “os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade EAD deverão prever o atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais”, contudo o Decreto nº 5.296, Art. 24 destaca que:

Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Segundo Marconcin, Antunes, Ferreira et al. (2013) as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem acessibilidade e oportunizam a diversidade e o respeito para com as pessoas com deficiência abrem possibilidade para a efetiva inclusão. Por isso, é importante que esses estabelecimentos de ensino cumpram com as leis, normas e recomendações propícias aos alunos com necessidades educacionais especiais que desejam cursar um nível superior, ter uma carreira profissional, se aperfeiçoar e construir novos conhecimentos. Assim, esses alunos se sentirão mais motivados para conquistar seus objetivos.

A INTERAÇÃO DO ALUNO SURDO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O surdo é um indivíduo bicultural, dotado de capacidades, língua e especificidades, porém vive numa sociedade ouvinte, que muitas vezes o despreza, mas ele necessita participar dessa comunidade, contudo, se integrar frente a um grande desafio: lutar pelos seus direitos e ser reconhecido como cidadão.

A interação do aluno surdo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) deve ocorrer de maneira afetiva a fim de proporcionar construção de conhecimento e aprendizado significativo, portanto, para que haja uma comunicação efetiva entre tutor e aluno, é necessário que o aluno informe a sua deficiência, neste caso, a surdez, dessa forma, o tutor poderá orientá-lo eficazmente. É importante, também, salientar que a Instituição de Ensino Superior (IES) deve oferecer ao público surdo a acessibilidade, assim o aluno se sentirá bem acolhido, estimulado e com desejo de aprender.

É preciso lembrar, que em cursos/disciplinas nesta modalidade, os alunos podem estar geograficamente distantes, reforçando a necessidade de outros mecanismos de acessibilidade para apoiar a interação entre os sujeitos do processo, ou seja, ferramentas que possibilitem a tradução LIBRAS – Português, Português – LIBRAS. É importante salientar, que mecanismos desta natureza não excluíam a escrita do Português, sendo utilizados somente para facilitar a interação e compreensão do conteúdo, em caso de necessidade. (VIANNA e SANTAROSA, 2013).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância no Brasil (2007) afirmam este ponto quando indicam que o material didático deve dispor de planos alternativos para atendimento aos estudantes com deficiência. A EaD deve oferecer possibilidades de interação, materiais adaptados bem como professores e tutores

capacitados. Conforme Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que se refere ao acesso das pessoas surdas à educação, encontram-se algumas recomendações:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

De acordo com Vianna e Santarosa (2013) a EaD vem se destacando como um desafio, pois o ambiente virtual não está adaptado às necessidades do surdo, oferecendo somente as informações em língua escrita e não a tradução em Libras ou sequer possibilidade de interação e postagem de atividades nessa língua. Assim sendo, o uso de ferramentas de comunicação com dispositivos de acessibilidade para o aluno surdo poderia promover uma interação mais qualitativa, intensificando o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano via curso à distância.

A construção de conhecimentos utilizada por meio da comunicação síncrona e assíncrona facilita a interação do tutor e aluno. Porém, na comunicação assíncrona é essencial que haja legendas nos vídeos, intérpretes de libras e glossário, oportunizando a efetiva inclusão do aluno surdo. Na comunicação síncrona, é ideal que o tutor tenha conhecimentos em Libras, dessa forma, facilitará a comunicação, porém, é essencial que o próprio aluno informe a sua deficiência, assim a comunicação e a interação se dará de forma harmoniosa e clara.

As Instituições de Ensino Superior (IES) precisam buscar novos caminhos para envolver-se na transformação dos espaços, pois na educação atual um dos principais desafios é incentivar e motivar o aluno para a sua participação plena na aprendizagem. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância no Brasil (2007) caracterizam a importância de levar em consideração as reais necessidades dos alunos. Portanto, em concordância com o Decreto nº 5.626 de 2005 que regulamenta a lei Nº 10.436 de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em seu capítulo VI, Art. 23, enfatiza que:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Lodi e Cols apud Santana e Lima (2002) descrevem propostas que propiciam a efetiva inclusão do aluno surdo no Ensino Superior pelo acesso à comunicação falada e escrita,

das quais, uma seria a preparação de materiais por meio da EaD que abrangem vídeo em Libras, manuais, apostilas e outros materiais didáticos para internet tanto em Libras quanto em português escrito, além disso, ressaltam que a IES precisa se preparar para ministrar cursos diversos à distância para a comunidade surda com qualidade de ensino.

Segundo Ansay (2010) o aluno surdo que inicia os estudos no Ensino Superior, é um sujeito que superou vários obstáculos referentes à comunicação e às situações econômicas e sociais. É um indivíduo que em seu processo escolar construiu saberes que foram proporcionando avanços em sua escolaridade, portanto, ingressar, permanecer e finalizar um curso no Ensino Superior é um imenso desafio e vitória para esse aluno.

O professor tutor deve adotar metodologias e estratégias e, também, utilizar materiais que intensifiquem uma aprendizagem autônoma e que indiquem os percursos que o aluno deve seguir para que tenha um maior aproveitamento nos estudos. É essencial que o tutor incentive o aluno à descoberta de novos significados e proponha a ele novos desafios que despertem o prazer da leitura e da escrita, além do desenvolvimento de ideias e opiniões. Portanto, é necessário utilizar-se de práticas interativas e situações desafiadoras para que sua compreensão se torne clara. No espaço virtual, ocorre a troca de experiências e ideias entre tutores, professores e alunos, favorecendo a construção do conhecimento compartilhado por meio de mensagens, fóruns e chat, dessa forma, a utilização desses recursos auxilia a autonomia do aluno em relação ao aprendizado às relações pessoais.

Pode-se considerar a motivação e o estímulo pontos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem, pois não existe aprendizagem sem motivação e o aluno sente o desejo de aprender quando é estimulado à curiosidade, portanto é importante que a mediação ocorra de uma forma na qual haja a socialização, a integração e a inclusão de maneira coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs, como objetivo geral, apresentar a forma de interação dos alunos surdos no ambiente virtual de aprendizagem de uma instituição de ensino superior. Constatou-se que há escassez na literatura da área, porém há alguns pesquisadores que se propuseram a investigar a inclusão desses alunos no ensino a distância. Com relação à acessibilidade, faz-se necessária para a inclusão desse público com efetividade. É de extrema importância que a IES, professores e tutores estejam preparados para recebê-los, pois assim poderá haver uma aprendizagem significativa. O maior problema encontrado é que algumas instituições não oferecem recursos acessíveis para esses alunos, contudo

ainda estão se adaptando para garantir a oportunidade de aprender em um ambiente virtual de aprendizagem da mesma forma que se estivesse frequentando um curso presencial.

A comunicação é a troca de informações, ideias e sentimentos. Processos que mantêm os indivíduos em contato permanente e em todas as circunstâncias propiciando a interação, por isso é essencial que haja uma integração na qual o aluno sinta-se motivado em aprender. Com o crescimento das tecnologias da informação e comunicação nos ambientes de aprendizagem, pode-se usufruir de vários recursos para ampliar e auxiliar os estudantes surdos em seu desenvolvimento acadêmico. Algumas plataformas contam com legendas e intérpretes, dessa forma os alunos poderão compreender a aula. A Língua Brasileira de Sinais é a língua materna da comunidade surda, portanto é necessário que haja comunicação eficiente nas plataformas virtuais. O aluno deve ser construtor do seu próprio conhecimento tendo a comunicação, a interação como meios para promover sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Um espaço virtual acessível deve oferecer a inclusão digital e social e principalmente, favorecer o desenvolvimento pedagógico dos alunos surdos, por isso a garantia de acessibilidade é necessária para que haja a construção de uma sociedade inclusiva.

Respeitar as diferenças é propiciar acessibilidade e favorecer a aprendizagem do aluno. A luta é grande, porém as mudanças estão ocorrendo gradativamente, contudo é apenas o início do caminho rumo à inclusão ideal. E a cada passo, aumenta a certeza de que a educação à distância e a educação especial, juntas, poderão ampliar as oportunidades educacionais de acesso ao Ensino Superior das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2015.**

Curitiba: Intersaberes, 2016. Disponível em: <
http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/> Acesso em: 17 ago. 2020.

ANSAY, Noemi Nascimento. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Superior.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia Disponível em: <
<http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/7->> Acesso em: 17 ago. 2020

ALVES, Lucineia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf> Acesso em: 17 ago. 2020.

BERSH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf > Acesso em: 17 ago.2020.

BRASILa. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm> Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASILb. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.**

Libras. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASILc. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância no Brasil (2007).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 17 ago. 2020.

MARCONCIN, Loraine Isabel do R. Pinto, ANTUNES, Luciana de Araújo, FERREIRA, Luciana da Costa et. al. **O olhar do surdo: traduzindo as barreiras do Ensino Superior.** Disponível em: < <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTANA, Levy Aniceto, SANTANA, Edna Miranda Ugolini, LIMA, Diogo Acioli. **Perspectivas de alunos surdos sobre a Educação a Distância no Ensino Superior.** Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/253_128.pdf> Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; PASSERINO, Liliana; BASSO, Lourenço de Oliveira.

Acessibilidade em Ambientes de Aprendizagem por Projetos 1: construção de espaços virtuais para inclusão digital e social de PNEEs. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/14283/8201>> Acesso em: 18 ago. 2020.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola Politécnica. Divisão de Biblioteca. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses/ Divisão de Biblioteca da Epusp. 4ª ed. São Paulo, 2013. 91p.

VIANNA, Patrícia Beatriz de Macedo; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. **Surdos na educação a distância: um estudo exploratório.** Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/426>> Acesso em: 18 ago. 2020.

WOOTEN, Patricia Michelle. **A phenomenological study of online learning for deaf students in postsecondary education: a deaf perspective.** Disponível em: <<http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/835/>> Acesso em: 18 ago. 2020.

**JOSIANE APARECIDA VIEIRA BISPO****Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Sant'Anna (2010); Professora de Educação Infantil na CEI Basílica.**

RESUMO

A neuropsicologia do desenvolvimento investiga as bases neurais do comportamento humano no cérebro em desenvolvimento. Neste artigo revisamos as aplicações potenciais da neuropsicologia do desenvolvimento à educação de pessoas com deficiência intelectual, temos como objetivo levantar na literatura das neurociências alguns conhecimentos teóricos da neuroeducação para contextualizar e fundamentar as aplicações educacionais e pedagógicas de uma prática educativa.

Palavras-chave: Neurociência; Prática Educativa; Desenvolvimento; Investigação.

INTRODUÇÃO

Cognição é um termo de difícil definição, geralmente relacionado a desencadeamentos processuais e funcionais do cérebro e ao desenvolvimento da aprendizagem. Tem sido apontado, em estudos que se propõem a desvelar os conteúdos sobre o desenvolvimento da inteligência humana, seja entre os teóricos clássicos como Piaget (1973) e Flavell (1999) ou mais recentemente em Blakemore e Firth (2000) e Leme (2011), que esse termo se refere ao domínio mental incluindo as emoções. A neurociência cognitiva é considerada recente na história das ciências cognitivas, sendo o termo utilizado com maior expressão, a partir da década de 1970 (HAEFFNER; GUIMARÃES, 2015; SILVA; MORINO, 2012). Decisivamente, os estudos nesta área parecem promissores e proporcionalmente valiosos, por estarem diretamente centrados no desenvolvimento cognitivo e contribuírem para evolução da pesquisa sobre os processos de aquisição de conhecimento humano e a aprendizagem (HASSE; PINHEIRO-CHAGAS; ARANTES,

2009). Acreditamos que é uma importante contribuição para área educacional e da formação de professores.

O objeto material de estudo das neurociências cognitivas é o cérebro e suas propriedades funcionais, neurológicas e psicológicas, bem como as de cunho social, provenientes das relações humanas na sociedade. Imaterialmente, a neurociência cognitiva conjectura sobre a aprendizagem humana. A aprendizagem pode ser definida como um processo de mudança individual, produzido pela experiência e com caráter adaptativo. Ela ocorre na maioria dos organismos e espécies que estão em constante modificação e respondendo às experiências no ambiente (LEME, 2011).

Um aspecto levantado por Silva e Morino (2012) é consideração de que as neurociências permitem aos professores o conhecimento das ciências computacionais, que podem ser a chave para o desenvolvimento de softwares que ajudem no domínio das aprendizagens escolares, concluindo que:

Portanto, as implicações do conhecimento e a aplicação dos dados dos estudos sobre o cérebro na formação de professores é de grande importância aos currículos de formação docente, como indicador de ciência, tecnologia e visão futurista no panorama das Ciências da Educação, pois, neurociência educacional (NE) logo será uma realidade na formação de professores, e isto será um desafio para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SILVA; MORINO, 2012, p. 49- 50).

O QUE É NEUROEDUCAÇÃO

Neuroeducação é um campo interdisciplinar que combina a neurociência, psicologia e educação para decifrar processos cognitivos e emocionais que originem melhores métodos de ensino e currículos.

As pesquisas e iniciativas de neuroeducação têm crescido muito no mundo, nos últimos anos, e tenta usar descobertas sobre aprendizagem, memória, linguagem e outras áreas da neurociência cognitiva para informar os educadores sobre as melhores estratégias de ensino e aprendizagem. Cada vez mais, os professores querem e precisam saber sobre como os seus alunos aprendem e memorizam as informações ensinadas. Os neurocientistas, por outro lado, querem saber como essas indagações dos professores podem sugerir novas pesquisas em neurociência.

Outra linha de abordagem em neuroeducação é compreender quais e como os distúrbios e doenças nervosas e mentais podem afetar o aprendizado dos alunos, e como os professores podem colaborar com outros profissionais para ajudar a identificar

problemas em sala de aula, de modo a enfrentá-los com novos métodos de educação especial para a inclusão social dos seus alunos afetados.

Assim, a neuroeducação engloba o estudo de doenças comuns ou raras, tais como:

- Dislexia
- Discalculia
- Gagueira
- Desordem de atenção e hiperatividade
- Disfunção cerebral mínima
- Retardamento mental
- Disfunções no desenvolvimento
- Dificuldades de aprendizagem
- Deficiências da visão e audição
- Lesão cerebral
- Dispraxia
- Doenças mentais como depressão, ansiedade, etc.
- Doenças sistêmicas com comprometimento cognitivo, como anemia, mixedema, desnutrição e outros.

QUAL A PROPOSTA DA NEUROEDUCAÇÃO?

O respeito às particularidades do aluno é uma das características marcantes das novas metodologias de educação. No Ensino Adaptativo, por exemplo, a elaboração de abordagens customizadas se configura no principal vetor para o desenvolvimento do aprendizado individual. Os preceitos de filosofias educacionais como essas possuem pontos de conexão com outros campos científicos. A neurociência é um deles.

Derivada da biologia, a neurociência logo se difundiu para outros ramos do conhecimento – incluindo matemática, psicologia e pedagogia. O foco central da neurociência é compreender a influência do sistema neural no comportamento humano. As investigações desse tipo direcionadas ao ensino deram origem à neuroeducação, suas subespecialidades (como a neuropsicopedagogia e a neuropsicologia escolar).

O objetivo geral da neuroeducação é compreender os mecanismos cerebrais subjacentes à aprendizagem e como eles podem otimizar as práticas de ensino. As ferramentas tecnológicas da área médica desempenham um papel fundamental nessa tarefa, através de recursos como ressonância magnética funcional e eletroencefalograma.

Em 2004, por exemplo, um grupo de médicos norte-americanos realizou um estudo de imagem com pacientes disléxicos e encontrou alterações nos padrões cerebrais após a aplicação de técnicas de melhoria de leitura. Os testes evidenciaram que a ativação cerebral dos pacientes se equiparou aos padrões de leitores típicos. Ou seja, a abordagem adaptada de ensino promoveu reflexos diretos no cérebro dos alunos.

NEUROPSICOLOGIA ESCOLAR

Neuropsicologia é a ciência que estuda as relações entre o cérebro, o comportamento e os processos mentais, tais como atenção, memória, linguagem, pensamento, motricidade. É uma área interdisciplinar e envolve saberes de vários campos do conhecimento, como neurologia, psicologia, psiquiatria, genética, neuroimagem. O neuropsicólogo tem como objetivo relacionar as alterações comportamentais observadas no paciente com as áreas cerebrais que estariam determinando tais comportamentos.

A neuropsicologia tem tido crescente atuação no que diz respeito à avaliação, na medida em que se reconhece a importância de se investigar e chegar a um diagnóstico a fim de viabilizar o tratamento mais adequado para cada disfunção. A avaliação consiste na aplicação de técnicas de entrevistas e exames quantitativos e qualitativos, através de testes envolvendo a atenção, a memória, a percepção, a linguagem e o raciocínio em pacientes de qualquer idade. Os testes são restritos e de uso exclusivo de profissionais da psicologia.

Embora alguns pais possam suspeitar que algo não vamos bem, é na escola que as alterações de comportamento ou de aprendizagem das crianças ficam mais evidentes por não conseguirem acompanhar a turma. Por exemplo, o professor dá uma consigna a uma criança de 5 anos e esta não compreende, pede para repetir ou está desatenta, ou está sempre buscando atividades alheias às do grupo de maneira que não consegue acompanhar o ritmo da turma; pode ainda isolar-se, apresentar autoagressão, ter hábitos estereotipados, como sacudir as mãos, lambear o sapato ou o chão, envolver-se em situações de risco sem perceber. Situações como essas não são difíceis de serem encontradas na pré-escola, e o professor percebe mais do que os pais, porque acaba comparando a criança com o restante da turma, que vem seguindo um curso dentro do esperado para sua faixa etária. Alguns pais ficam na dúvida se determinados comportamentos são normais para a idade porque não possuem experiência com crianças; e acaba deixando o tempo correr acreditando que podem melhorar. Embora muitas crianças evoluam positivamente com a maturidade, o mesmo pode não acontecer com todas, sendo necessária uma intervenção.

É delicada a situação do professor quando sabe que é importante sinalizar aos pais que o comportamento de seu filho não está dentro do esperado e que seria importante realizar uma avaliação. Mas é importante que essa sinalização seja feita, pois, quanto antes à criança for acompanhado por especialistas, melhor sua evolução. Ignorar só agrava o problema e aumenta as chances de maiores dificuldades de aprendizagem futuras.

Para que o professor possa perceber que algo não vai bem, ele precisará ter experiência com crianças da faixa etária com que trabalha. Realizar leituras sobre desenvolvimento infantil é imprescindível para quem trabalha com crianças. Esse é o primeiro passo.

Algumas contribuições da neuropsicologia no ambiente educacional.

- Contribui para o diagnóstico médico, ajudando a identificar condições de saúde que podem afetar a aprendizagem escolar.
- Permite caracterizar o perfil cognitivo do aluno em termos de processos emocionais, psicológicos e psicossociais, auxiliando o planejamento de estratégias educacionais de intervenção, aliviando a sobrecarga emocional do professor e promovendo o desenvolvimento do aluno.
- Auxilia a identificação de comorbidades que tendem a agravar as dificuldades de comportamento e aprendizagem.
- Facilita a identificação de estratégias restitutivas ou compensatórias que permitam aperfeiçoar os métodos instrucionais, principalmente através da estimulação da inteligência.
- Auxilia no estabelecimento de um prognóstico realista ao processo educacional, sem sobrecarregar o aluno e sem deixar de promover seu desenvolvimento.

OS DESAFIOS DA NEUROCIÊNCIA PARA AS ESCOLAS

Aprender não é absorção de conteúdos e exige uma rede complexa de operações neurofisiológicas e neuropsicológicas.

Alvarez e Lemos (2006, p. 182) comentam que, além destes dois aspectos, a aprendizagem solicita a contribuição do meio ambiente.

[...] devem-se considerar os processos cognitivos internos, isto é, como o indivíduo elabora os estímulos recebidos, sua capacidade de integrar informações e processá-las, formando uma complexa rede de representações mentais, que possibilite a ele resolver situações-problema, adquirir conceitos novos e interpretar símbolos diversos. (Alvarez e Lemos 2006, p. 182).

Percebe-se que a complexidade do aprender exige funções cerebrais e funções mentais que se entrelaçam, mas não se limitando a um ou outro aspecto. O cérebro não

vive sem suprimento alimentar, representado por glicose e oxigênio. Seu crescimento, desenvolvimento e funcionamento estão condicionados a sua nutrição. Ter um cérebro com capacidade de realizar suas funções, com todas as suas estruturas bem formadas anatomicamente, sem desvios no seu desenvolvimento nem em sua genética, no entanto, não garante a aprendizagem. Quando o aprendizado se orienta por metas, como tomada de decisão, planejamento e execução de planos, escolhas de comportamentos mais adequados para uma dada situação, serão incluídas funções mentais com comportamentos complexos. São funções chamadas executivas. Função executiva é, segundo Eslinger (2000, p. 1):

“um conceito neuropsicológico de formulação recente”. Relaciona-se com a organização, pelo executor, da informação formulando planos, definindo objetivos, controlando as variantes. “Em estudos neuropsicológicos, as funções executivas têm sido demonstradas como sendo muito diferentes da inteligência geral e memória”. (Eslinger, 2000, p. 1).

As áreas cerebrais responsáveis pelas funções executivas amadurecem tardiamente, na idade adulta jovem. Como no desenvolvimento de outras funções cerebrais, as funções executivas tornam-se progressivamente conectadas aos domínios do conhecimento para fatos, imagens e palavras. Tudo isso para que o conhecimento tenha propósito, justificativa e aplicabilidade em comportamentos direcionados para uma meta.

“Pais, educadores e neurocientistas podem iniciar um diálogo sobre como entender mais e utilizar mais os sistemas múltiplos de memória, e como introduzir cenários sonoros de linguagem mais cedo no desenvolvimento infantil” (Eslinger, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises das correntes de pensamentos que apoiam a neurociência e a educação, constatamos que o conhecimento e aplicação dos dados dos estudos sobre o cérebro na formação de professores é fundamental à formação docente.

Esta intrigante faculdade mental forma a base de nosso conhecimento, estando envolvida com nossa orientação no tempo e no espaço e nossas habilidades intelectuais e mecânicas. Assim, aprendizagem e memória é o suporte para todo o nosso conhecimento, habilidades e planejamento, fazendo-nos considerar o passado, nos situarmos no presente e prevermos o futuro. (Cardoso, 1997, p. 1).

A profissão de neuro educador (a) é um mercado promissor e de extrema importância em todos os campos da educação, pois está amparada pelo guarda-chuva neurociência que veio para melhorar, se não, revolucionar o atual processo de ensino. Entretanto, será impossível satisfazer esse mercado de trabalho se não for implantada neurociências nos currículos educacionais de formação de professores, assim como, conhecerem e aplicarem os dados dos estudos sobre o cérebro nesta esfera emergente.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A.; LEMOS I.C. 2006. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de conceitos no dia a dia escolar e terapêutico. *Revista de Psicopedagogia*, 23(71): 181- 189. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000200011&script=sci_arttext. Acesso em 05 de agosto de 2020;
- CARDOSO, S.H. 1997. Memória: o que é e como melhorá-la. *Revista Cérebro & mente - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência*, 1. Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n01/memo/memoria.htm>. Acesso em 04 de agosto de 2020;
- ESLINGER, P.J. 2000. Desenvolvimento do cérebro e aprendizado. *Cérebro & Mente - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Neurociência*, 17. Disponível em [http://www.cerebromente.org.br/n17/ mente/brain-development_p.htm](http://www.cerebromente.org.br/n17/mente/brain-development_p.htm). Acesso em: 05 de agosto de 2020;
- FLAVELL, J. H. Cognitive development: Children"s knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, n. 50, p. 21-45. 1999
- FONSECA, V. Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- HAASE, V. G.; PINHEIRO-CHAGAS, P.; ARANTES, É. A. Um Convite à Neurociência Cognitiva Social. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 1, n. 2, p. 43-49, 2009.
- LEME, M. I. S. As especificidades humanas e a aprendizagem: relações entre cognição, afeto e cultura. *Psicologia USP, São Paulo*, v. 4, n. 22, p. 703-723, 2011.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973
- SILVA, F.; MORINO, C. R. I. A importância das neurociências na formação de professores. *Momento, Rio Grande*. v. 21, n. 1, p. 29 - 50, 2012. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/2478>. Acesso em: 04 de agosto de 2020.

A APRENDIZAGEM ESCOLAR SEGUNDO AS TEORIAS COGNITIVAS DA APRENDIZAGEM E A FIGURA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO



JUAREZ FERREIRA DOS SANTOS

Graduado em Teologia pelo Centro de Estudos Superiores Mater Dei Palmas Tocantins (2010). Graduado em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis (2015). Especialista em Orientação e Supervisão educacional pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá - Pará FACIMAB (2018). Especialista em Docência no ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2019). Professor do Ensino fundamental II - História e Ensino Religioso - na Rede Estadual de ensino do Estado do Tocantins. Professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio - História e Geografia - Grupo Educacional Moderno em Gurupi - TO.

RESUMO

O presente artigo pretende refletir, primeiramente, acerca das teorias cognitivas da aprendizagem, mais especificamente sobre o construtivismo, amparado pelas concepções de teóricos como Piaget e Vygotsky. Pretende-se colocar em ênfase a questão da aprendizagem escolar. Comumente pergunta-se: o que é a aprendizagem? O que é conhecimento? Como acontece o conhecimento? Como sabemos se o aluno está aprendendo ou não? Quem é o responsável direto pelo processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento, o aluno, o professor, a família, a escola? Perguntas desta ordem são o que tem motivado, e em parte conduzido esta pesquisa. A segunda grande linha de reflexão deste artigo enfoca a pessoa do orientador educacional e o seu lugar na aprendizagem escolar de todo o corpo discente. O que faz um orientador educacional? Qual o alcance de sua atuação no processo de ensino/aprendizagem? Estes, e similares questionamentos serão norteadores nesta pesquisa. Não se pretende aqui, fazer um apanhado acerca de todas as teorias cognitivas da aprendizagem, nem tampouco, falar do orientador educacional em toda sua abrangência político pedagógica. Pretende-se sim, fazer uma abordagem desses dois temas de forma objetiva, sucinta, metódica, porém, científica de modo a suscitar no caro leitor o interesse por este tema e ao mesmo tempo expor sua importância para o universo educacional. A metodologia aqui utilizada será apenas de cunho bibliográfico.

Palavras-chave: Teorias; Aprendizagem; Alunos; Orientador Educacional.

INTRODUÇÃO

Ter clareza sobre o processo de ensino e aprendizagem é fundamental para que o professor possa conduzir melhor o seu trabalho em sala de aula fazendo com que os alunos

tenham um aproveitamento maior. Ensino e aprendizagem são duas coisas que caminham juntas, porém, este nem sempre surge como efeito daquele. Falar de ensino e aprendizagem é sempre falar de uma máxima filosófica conhecida como “causa e efeito”. Esta questão é pertinente devido ao fato de que muitas vezes o professor ensina e o aluno não apreende o conteúdo que está sendo ministrado pelo mestre. Daqui, portanto, é que surge o questionamento: porque o professor ensina e alguns alunos não conseguem entender aquela matéria, ou conteúdo? Seria por falta de atenção e dedicação do aluno? Ou, seria uma falta do professor no quesito, didática e metodologia do ensino? Diante disto, pergunta-se: o que é ensino? O que é aprendizagem? Frente a estes questionamentos urge a real necessidade do espírito filosófico de continuar perguntado: qual deveria ser então, a postura do professor ante ao fato de que alguns alunos não conseguem aprender? Estas e tantas outras interrogações de mesma ordem introduzem o propósito deste trabalho.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem no âmbito escolar é bastante amplo e requer uma efetiva atenção sobre o mesmo para se obter maior clareza sobre o todo deste processo. Neste caso é que surgem as tão faladas teorias cognitivas da aprendizagem de modo a oferecer aos educadores um suporte pedagógico de modo que os resultados propostos sejam alcançados satisfatoriamente, tendo sempre como meta de toda atividade pedagógica a aprendizagem dos alunos. O que de fato é aprendido? Vejamos: segundo o dicionário de língua portuguesa Houaiss, o aprendizado é: “[...] ato, processo ou efeito de aprender... e, [...] aprender é adquirir conhecimento (de), a partir de estudo, instruir-se”. (HOUAISS, 2009. p. 165). Neste sentido, o aprendizado é visto como sendo algo derivado de uma ação do sujeito, é ato, é efeito, é algo a se adquirir. E o significado disto tudo, qual seria? “aprender significa ser, agora, capaz de fazer algo que antes não se conseguia, ou seja, aprender, por exemplo, a ler, a escrever, a dançar ou a utilizar a internet.” (LAKOMY, 2014, p. 11). Esta questão do aprendizado, entretanto, como aprender a fazer alguma coisa, não é muito clara para muitos. Parece simples, mas não é tanto assim. Vejamos:

Para muitos docentes, a aprendizagem é confundida com suas manifestações exteriores, e os resultados gerados por elas em si mesmos. Normalmente o professor não compreende adequadamente o que se passa de fato no interior do sujeito quando ele aprende. Por exemplo, para alguns teóricos, a aprendizagem ocorre por meio da repetição e da imitação, referindo-se apenas a comportamentos observáveis e mensuráveis; nada discutem, portanto, sobre as operações mentais próprias do processo de construção do conhecimento que leva à aprendizagem. (LAKOMY, 2014, p. 11).

A aprendizagem se mostra assim de forma bem mais ampla do que se possa pensar ou imaginar dado o fato dela acontecer por meio de operações mentais, isto é, não palpável, não mensurável como Ana Maria Lakomy apresenta. “Aprender não é o resultado do desenvolvimento cognitivo ou a aquisição de conhecimento. Portanto, a aprendizagem requer do aluno reflexão, criatividade, participação e auto-organização das informações recebidas.” (LAKOMY, 2014, p. 36). Aqui entra em foco o papel da docência.

Sendo assim, cabe ao professor permitir que os alunos coloquem suas próprias perguntas, gerem suas próprias hipóteses e testem a sua validade. [...] O professor precisa criar situações desafiadoras em contextos significativos ao aluno, permitindo que ele explore várias possibilidades, mesmo que sejam contraditórias ou falsas. As contradições, que fazem parte do processo de aprendizagem, são depois esclarecidas, exploradas e discutidas. [...] Os alunos e não o professor, são responsáveis pela defesa, prova, justificativa e comunicação de suas ideias para a comunidade da sala de aula. Essas ideias serão aceitas à medida que fizerem sentido para a comunidade. (LAKOMY, 2014, p. 36).

O acima exposto, esclarece o porquê de ser tão árdua a profissão docente e como é importante que cada professor se dedique a conhecer mais, cada uma das teorias que esboçam a arte de como se dá a aprendizagem. Com isto, podemos afirmar que:

A aprendizagem é um processo dinâmico que envolve a interação do aluno como meio. Para que ela ocorra, é necessário que o professor dê a devida atenção aos fatores que motivam o aluno a aprender e entenda que o processo ensino-aprendizagem é uma espiral de conhecimentos – e que cada conhecimento serve de base ou pré-requisito para a aquisição do seguinte. (LAKOMY, 2014, p. 38).

Nesta questão da difícil missão de ser professor, o mesmo tem ainda que possuir o senso crítico de perceber e analisar a fase de desenvolvimento do aluno para reconhecer quais habilidades o aluno já domina e ou precisa ainda dominar. O desenvolvimento cognitivo do aluno dependerá um pouco desta destreza do professor.

Vejamos o seguinte:

A denominação teorias da aprendizagem refere-se a um conjunto de enfoques e perspectivas teóricas diferentes e complementares que procuram oferecer explicações gerais sobre os elementos e os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O estudo dessas diversas teorias permite uma reflexão sobre a prática docente em sala de aula, de forma que o professor seja capaz de identificar e utilizar as técnicas e os conceitos mais adequados para estimular o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de cada aluno de modo mais produtivo, tendo em vista cada situação. O desafio reside em o educador entender e articular os conceitos teórico-práticos expostos pelas teorias como instrumentos para a construção de uma prática pedagógica individual, crítica, criativa e condizente com as necessidades dos alunos. (LAKOMY, 2014, p. 07).

Esta questão de relacionar a teoria e a prática é de fato um desafio grande, mas, que precisa ser levado em consideração pelos professores para não frustrarem sua prática docente e ao mesmo tempo colocar em posição de destaque que o exercício magisterial deve caminhar ao encontro das reais necessidades de cada aluno em geral e em particular. Vejamos a seguir um pouco da questão da dicotomia entre a teoria e a prática:

Parece existir uma consciência muito clara da diferenciação das fontes de conhecimento: “na verdade existem dois tipos de conhecimento: o conhecimento que vem da prática [...] e os conhecimentos teóricos [...]”. A noção de prática, como se vê, está vinculada ao fazer; enquanto a de teoria, aos conteúdos que a escola pretende transmitir. Esta dicotomização está amplamente presente nas concepções epistemológicas do professor. Diz a professora de educação física: “É através da prática que se vai adquirindo o conhecimento. No dia que eu tento passar, na sala de aula alguma coisa através da teoria, os alunos não aprendem... O conhecimento deles está baseado na prática”. [...] “Acho que não tem como a prática; é a prática que leva a tudo. [...] a prática é onde eu acredito que as crianças aprendem”. (BECKER, 2012, p. 35).

Sem dúvida, é bastante clara a diferença entre teoria e prática. Alguns podem até defender um ou o outro lado da moeda nesta dicotomia. Entretanto, é preciso esclarecer que ambas são ao mesmo tempo, duas fontes do conhecimento, onde uma nunca deve prevalecer em detrimento da outra, mas, caminhar juntas.

Mas, o que é a prática? [...] “Se a criança tem o que manusear, visualizar, não só ouvir”, ela tem a prática. A prática não passa de uma estratégia que torna possível a apreensão da teoria; esta não passa de um conteúdo, conceitual, ideal, desvinculado de qualquer prática anterior e transmitida pelo ensino. Teoria e prática não são complementares entre si. Uma depende da outra apenas parcialmente. O conhecimento aparece, aqui, como tributário de uma fonte externa ao sujeito. A teoria vem de fora trazida pelo professor; não se questiona sobre sua origem. A prática é um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem. (BECKER, 2012, p. 35).

A aprendizagem, portanto, deve acontecer por meio desses dois polos, a teoria e a prática. Ambas são formas de se chegar ao conhecimento. A prática experimental é uma forma para se alcançar a teoria. Nunca, uma deve estar posta contra a outra, mas sim, justapostas. O professor que compreender bem esta questão e colocá-la em prática terá certamente um aproveitamento maior com seus alunos do que aqueles que não a compreenderem ou ignorá-la. A aprendizagem passa por esta via. O docente não pode se esquecer, que ele também é sujeito do conhecimento e precisa para fundamentar cada vez melhor sua própria prática, buscar o conhecimento, ou seja, ser também aluno, para conduzir melhor seus alunos.

A aprendizagem é algo complexo por envolver vários fatores mentais, socioambientais etc., mas, não é nada de absolutamente inalcançável por alguém que não seja psicólogo ou um grande teórico conhecedor das famosas teorias cognitivas da aprendizagem. Se assim fosse, para ser professor, todos os candidatos ao magistério deveriam ser antes de pedagogo, psicólogo. E necessariamente não é assim. O que o professor precisa entender é que a aprendizagem é algo sutil e requer bastante atenção do mesmo em todo o processo de ensino.

O conceito de aprendizagem é complexo porque envolve a interação de diversos fatores e processos pelos quais compreendemos conceitos de temas específicos, como matemática, português, desenho. Estamos sempre aprendendo, intencionalmente ou não, durante toda nossa vida.

Assim, por exemplo, os bebês aprendem a brincar, os adolescentes a tocar instrumentos musicais e os adultos podem aprender uma nova dieta de alimentação ou um novo estilo de se vestir. (LAKOMY, 2014, p. 11).

A citação acima coloca em destaque a questão da constância e da linearidade da aprendizagem. É algo permanente e mesmo que o sujeito da aprendizagem não se dê conta de todo o desenrolar deste processo ele segue aprendendo. A aprendizagem provoca mudanças no comportamento daquele que aprende mesmo não sendo ela uma simples passagem da ignorância para o conhecimento, do não saber para o saber; ela é muito mais do que isto, ela vai além. Vejamos:

O aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo, devido à experiência. Esta abordagem, portanto, enfatiza de modo particular a maneira como cada indivíduo, interpreta e tenta entender o que acontece. O indivíduo não é um produto relativamente mecânico do ambiente, mas um agente ativo no processo de aprendizagem, que procura de forma deliberada processar e categorizar o fluxo de informações recebido do mundo exterior. [...]. Trata-se, pois, de um fenômeno a partir do qual um sujeito toma para si uma nova forma de conduta, transformando a informação adquirida em novos conhecimentos, hábitos e atitudes. [...] A aprendizagem não é um processo que resulta de uma simples maturação biológica ou esforço pessoal, mas, sim, um processo ativo, pois, resulta de uma ação cognitiva e motora individual; ocorre por meio da mediação e relação da criança com a comunidade social e cultural de aprendizagem da qual ela faz parte. (LAKOMY, 2014, p. 12).

Quando mencionado que a aprendizagem é algo capaz de transformar as informações adquiridas em novos conhecimentos, coloca-se em referência a beleza do conceito em questão. Ser capaz de produzir algo novo, diferente, inovador. Isto é conhecimento, isto é educação. Nisto reside a aprendizagem.

A aprendizagem ocorre quando, por meio de uma experiência, mudamos nosso conhecimento anterior a respeito de uma ideia, comportamento ou conceito. Ela também acontece quando mudamos nossos comportamentos, como decidir parar de fumar depois de assistir a uma palestra sobre as consequências nocivas do fumo à saúde. É importante entendermos que, para a aprendizagem ocorrer, é necessário que haja uma interação ou troca de experiências do indivíduo como meio ambiente ou a comunidade educativa na qual ele se insere. As crianças, por exemplo, aprendem a partir da interação com os adultos e com as crianças mais experientes. Por meio dessas interações, a criança, vai construindo, gradativamente, significados para suas ações, suas experiências e objetos ao seu redor. (LAKOMY, 2014, p. 13).

A aprendizagem conduz a pessoa à mudança, e isto, é possível através das suas interações com o meio ambiente. As interações socioambientais pelas quais a pessoa passa é que favorece o surgimento da aprendizagem. A maneira como construímos o conhecimento é sem dúvida a preocupação e o motor propulsor das teorias sobre a aprendizagem. E é sobre elas que falaremos a partir de agora.

TEORIAS COGNITIVAS DA APRENDIZAGEM

Vários são os trabalhos e as pesquisas que se dedicam a entender e descobrir como acontece o conhecimento, sobre como se constrói o conhecimento e se desenvolve a inteligência. “Entretanto, as explicações geradas pelas TEORIAS DA APRENDIZAGEM têm fornecido, por sua vez, subsídios para a compreensão de como aprendemos.” (LAKOMY, 2014, p. 13). De fato, todas as teorias da aprendizagem tendem a lançar luzes sobre este complexo campo da ciência que é a aprendizagem. Estas teorias não são em hipótese alguma absolutamente verdadeiras e irrefutáveis. Elas tendem sempre a contribuir para que o ser humano possa se aproximar cada vez mais de uma clara compreensão deste processo. Dado o fato da ciência, ser experimental e possuir, por sua vez, uma margem de erro e de acerto, qualquer teoria, por melhor que seja elaborada pode a qualquer momento ser refutada por meio de novas descobertas científicas e ou novas pesquisas. As modernas teorias da aprendizagem tendem sempre a encarar o processo de ensino, cada uma, de modo peculiar, mas, sempre a contribuir para uma melhor compreensão deste campo.

Algumas teorias conceituam a aprendizagem de forma distinta porque compreendem o processo de aquisição do conhecimento de modo diferenciado. Conhecer-las é importante para propiciar uma profunda reflexão sobre a prática docente. Assim, apesar, de não haver consenso de como é entendido o processo de aprendizagem, devemos ter noção da maneira como ela ocorre e da teoria que defendemos. Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento dessas teorias, particularmente no âmbito escolar, inspira o professor a utilizar estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do aluno de forma mais produtiva e duradoura. Ou seja, os conceitos apresentados pelas teorias permitem a ELABORAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO. (LAKOMY, 2014, p. 13).

A atividade docente depende muito das teorias da aprendizagem, mesmo que alguns professores não reconheçam isso. Na arte de ensinar os professores lidam constantemente com muitos questionamentos que podem ser solucionados por alguns desses enfoques teóricos sobre o ensino. De maneira algumas dessas teorias trarão respostas prontas e bem elaboradas sobre os problemas encontrados pelos professores, contudo, sempre os ajudarão em sua atividade rotineira.

As teorias cognitivas não fornecem “respostas prontas”, mas são pontos de partida para novas reflexões sobre a atividade docente, suscitando a busca por alternativas e explicações para a realização de práticas pedagógicas que ofereçam condições, a fim de que o aluno se desenvolva em todos os aspectos. (LAKOMY, 2014, p. 13).

Pelo surgimento de práticas pedagógicas inovadoras é que as teorias da aprendizagem lutam. O enfoque é sempre o desenvolvimento integral do aluno. Dito isto, entrevemos um grande problema educacional que é exatamente este desenvolvimento da pessoa na sua totalidade. Onde, porventura, se ouviu falar da existência de uma escola ou faculdade que ofereça ao aluno ou acadêmico uma formação integral: humana, psíquica,

biológica, espiritual aos seus educandos? No papel muitas existem. Na prática não se sabe ao certo até porque como temos dito ao longo deste trabalho, a educação é algo complexo e a aprendizagem muitas vezes tem ficado muito aquém do proposto nos currículos escolares das instituições educacionais de todo o mundo.

Falando especificamente sobre o desenvolvimento da inteligência e consequentemente da aprendizagem, o psiquiatra e cientista, Augusto Cury questiona o seguinte: “Em que espaço social, em que família ou empresa, se aprende a treinar a filtragem de estímulos estressantes, que é um excelente código da inteligência?” (CURY, 2008, p. 25). Esta pergunta que o autor faz é pertinente por não sabermos exatamente a resposta. Seguindo à reflexão, o autor pontua: “Esse lamentável erro educacional, sociológico, pedagógico, psicológico tem gerado consequências gravíssimas.” (CURY, 2008, p. 25). Criticar essas instituições que deixam seus trabalhos sempre aquém do esperado foge do objetivo proposto nesta pesquisa; queremos apenas enfatizar a existência de tais práticas educacionais.

Desta forma, apresentamos as teorias da aprendizagem de modo a auxiliar as práticas pedagógicas que queiram levar os seus educandos a uma formação cada vez mais completa.

O processo de aprendizagem tem sido estudado, de modo direto e indireto, por teóricos que se dividem basicamente em dois grupos: os teóricos comportamentais (behavioristas) e os cognitivistas (interacionistas). Para os TEÓRICOS COMPORTAMENTAIS, o resultado da aprendizagem é uma mudança de comportamentos observáveis, causada por fatores externos, estímulos ambientais ou reforços (punição ou recompensa). O behaviorismo (comportamentalismo) se tornou um paradigma na psicologia a partir da década de 1920, mantendo esse status até os anos 1960, com a expansão da intitulada “revolução cognitivista”. [...]. Apesar dos inúmeros avanços na área, os estudos e as pesquisas comportamentais ainda tem como referencial teórico-prático os trabalhos clássicos desenvolvidos pelo americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). (LAKOMY, 2014, p. 14)

O acima exposto esclarece a dualidade existente entre as teorias gerais da aprendizagem e os dois grupos nos quais elas se dividem: behavioristas e interacionistas, comportamentais e cognitivistas. Veremos agora um pouco mais sobre a fundamentação teórica das teorias cognitivas e como elas veem a questão da aprendizagem escolar.

As teorias cognitivas são compostas por conjuntos de proposições que procuram explicar o processo de construção do conhecimento humano e o desenvolvimento da inteligência e, consequentemente, geram, informação que nos leva a conhecer como se processa internamente a aprendizagem. Essas proposições, defendidas por teóricos cognitivistas, são baseadas em ideias e conceitos desenvolvidos pelo suíço Jean Piaget (1896-1980) e pelo russo Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934). Na perspectiva cognitivista, o processo de aquisição do conhecimento é a aprendizagem em si. Ao contrário do comportamentalismo, os alunos são percebidos como agentes ativos que interagem constantemente com o ambiente interno e externo, utilizam suas experiências anteriores, buscam

e reorganizam informações, refletem e tomam para que possam adquirir novos conhecimentos. (LAKOMY, 2014, p. 14).

Estas certamente são as teorias mais utilizadas por boa parte das instituições de ensino que existem pelo mundo, entretanto, não sabemos ao certo, como já mencionado anteriormente, se nestas instituições os objetivos propostos pelos currículos escolares são alcançados de modo satisfatório. Assim, percebemos que hoje em dia, toda escola propõe aos seus alunos, a busca de um conhecimento a partir daquilo que o aluno traz consigo em sua bagagem mental, se assim, podemos dizer. É valorizado todo o saber que o aluno já tem. Mesmo, e principalmente, o conhecimento daqueles alunos que veem de uma cultura diferente daquela da escola na qual ele se encontra inserido.

Para os teóricos cognitivistas, a maturação biológica, o conhecimento prévio, o desenvolvimento da linguagem, o processo de interação social e a descoberta da afetividade são fatores de grande relevância no processo de desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente da aprendizagem. [...]. Piaget pesquisou, mediante observações sistemáticas, a maneira como a criança elabora o processo do conhecimento para construir a sua inteligência. A preocupação inicial do teórico foi epistemológica (como é gerado o conhecimento humano) e não educacional. Entretanto, seu trabalho sobre o processo de aquisição do conhecimento trouxe contribuições importantes para compreendermos questões educacionais de aprendizagem – motivo pelo qual suas ideias são difundidas e incorporadas à teoria pedagógica. (LAKOMY, 2014, p. 23).

O CONSTRUTIVISMO PSICOGENÉTICO

Ao longo de vários anos, Jean Piaget, dedicou sua vida à pesquisa de maneira a descobrir como a criança desenvolve sua inteligência. Com isso, ele desenvolveu com a fundamentação de suas pesquisas uma das mais importantes e influentes teorias da aprendizagem, o construtivismo psicogenético. Vejamos:

Para o pesquisador, como mecanismo de adaptação do indivíduo a uma situação inusitada, a inteligência implica o desenvolvimento contínuo de estruturas que viabilizem a adaptação do organismo ao meio. Daí a capacidade das pessoas em desenvolverem o seu intelecto pelos estímulos oferecidos pelo ambiente, bem como pela complexidade de exercícios que realizam. São quatro os fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo da criança na teoria piagetiana (Piaget, 1988; 1990; 1997): o fator biológico, em particular o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso, ou seja, um indivíduo só pode apreender um determinado conhecimento se estiver intelectualmente maduro, e assim, preparado para recebê-lo; os exercícios e as experiências adquiridos na ação da criança sobre os objetos; as interações sociais que ocorrem por meio da linguagem e da educação; o fator de equilíbrio das ações que estimulam a criança a encontrar respostas para novos problemas [...]. [...] situação que gera, primeiramente, um estado de desequilíbrio quando cabe à criança incorporar aquilo que lhe é novo – processo de assimilação –, seguido pela busca de equilíbrio, que é obtido quando a resposta certa é incorporada à sua estrutura interna – processo de acomodação. (LAKOMY, 2014, p. 24).

O desenvolvimento da inteligência da criança, portanto, passa por essas quatro etapas segundo Piaget. Observa-se que o desenvolvimento desta pesquisa ocorreu ao longo de quase 10 anos.

Quando a criança começa a se relacionar com o mundo que está a sua volta, ela começa a atuar sobre o mesmo e conseqüentemente a modificar as coisas a sua volta. Esse atuar, agir, segundo Piaget, não indica necessariamente um movimento externo e visível da criança, mas, essencialmente um agir interno da mente, atividades cognitivas, projeções mentais.

Para a criança atuar, é necessário haver um ESQUEMA DE AÇÃO. Por meio do esquema, ela interpreta e organiza sua ação para que esta possa ser colocada em prática, ou seja, repetida com ligeiras modificações, em situações diferentes, a fim de que a criança possa atingir novos objetivos [...]. Por exemplo, diante de um problema percebido como novo, a criança mobiliza seus esquemas de ações já existentes e modifica-os para poder resolver a questão colocada. (LAKOMY, 2014, p. 25).

Por meio do estudo aqui realizado, percebe-se que Piaget detalha bem como esse esquema acontece, enfatizando que ele existe, e é por meio dele que a criança age mentalmente. Neste esquema de ação existe o processo de equilíbrio. Este processo é a via pela qual a criança trilha, para melhor se adaptar ao meio em que ela se encontra. Vejamos:

A criança desenvolve sua inteligência por meio de um intercâmbio permanente com o meio, o que visa um constante PROCESSO DE EQUILIBRAÇÃO, visando a melhor adaptação ao meio. Assim, quando a criança se encontra em uma nova situação, instala-se uma nova situação de desequilíbrio. A criança, então, procura novos esquemas ou formas para lidar com essa situação (que envolve uma crescente transformação de suas ações) para, assim, adaptar-se e voltar a um novo estado de equilíbrio. (LAKOMY, 2014, p. 25).

Percebe-se com isto, que existe um esquema de ação que acontece na mente da criança, antes que determinada ação aconteça. Antes que a criança faça alguma coisa, ou reaja a algum tipo de situação, a ação ou a reação já acontecia mentalmente na criança. “O esquema de ação é a primeira condição da ação, isto é, da troca da criança com o meio. Ele é utilizado pela criança como uma estratégia de ação generalizável para adaptar-se às modificações do meio.” (LAKOMY, 2014, p. 25). A pessoa envolvida com o meio está sempre lidando com uma série de situações que exige uma postura própria diante dos fatos. A todo momento a pessoa se vê obrigada a agir, decidir sobre algo. “Isso porque o indivíduo em contato com o meio perturba-se e desequilibra-se. Para superar esse desequilíbrio e adaptar-se, constrói novos esquemas de ação, que levam à produção de conhecimentos cada vez mais complexos.” (LAKOMY, 2014, p. 25). E assim, o conhecimento vai se construindo, a aprendizagem vai surgindo segundo Piaget.

Neste processo constante de equilíbrio e desequilíbrio para o desenvolvimento cognitivo da pessoa, Piaget pontua o seguinte:

Se as estruturas intelectuais disponíveis na criança são suficientes para operar com as novas situações, então ocorre o que Piaget chama de equilíbrio majorante, a qual desempenha um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo. Esse processo envolve dois mecanismos intermediários para que novos esquemas se desenvolvam e, conseqüentemente, a inteligência seja construída: assimilação e acomodação. A ASSIMILAÇÃO é a incorporação de novos conhecimentos e experiências ou informações à estrutura intelectual da criança que não são modificados. Já a ACOMODAÇÃO ocorre quando a criança reorganiza sua estrutura mental a fim de incorporar esses novos conhecimentos, experiências ou informações e transformá-los para se ajustarem às novas exigências do meio. Ao ocorrer a acomodação, a criança retorna a um novo e superior estado de equilíbrio. (LAKOMY, 2014, p. 26).

Eis, portanto, duas operações mentais que ocorrem simultaneamente dentro do processo de construção do conhecimento. Quando ambas assim ocorrem, a criança passa para um estágio superior no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, conclui Piaget: “portanto, é por meio de um processo contínuo de desequilíbrios e de novas e superiores equilíbrios que ocorre a construção progressiva do conhecimento da criança”. (LAKOMY, 2014, p. 26).

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

Sob o mesmo enfoque da construção do conhecimento temos outro autor de renome internacional e contemporâneo de Piaget que citamos como também responsável por boa parte das contribuições dadas na elaboração das famosas teorias do conhecimento. Falamos aqui de Lev Semyonovitch Vygotsky.

Criador da *teoria sociointeracionista*, Vygotsky, sempre se preocupou com a questão do desenvolvimento cognitivo da pessoa tendo em vista o contexto no qual a pessoa vivia. Vejamos:

A maior preocupação de Lev Semyonovitch Vygotsky, pesquisador contemporâneo de Piaget, foi entender a influência da linguagem e da comunicação no desenvolvimento cognitivo do indivíduo tendo em vista o contexto histórico no qual vivia – a Revolução Socialista. Por isso, o autor considerava de extrema importância o aprendizado para que o indivíduo pudesse compreender e analisar o contexto histórico no qual estava inserido. Assim, para Vygotsky, o contexto social e o desenvolvimento cognitivo humano caminham juntos. (LAKOMY, 2014, p. 30).

Semelhante a Piaget, Vygotsky, defende a ideia de que existe um processo de assimilação pelo qual a criança deve passar para se chegar ao seu desenvolvimento cognitivo. Entretanto, este processo já não é tanto mental, mas, histórico-social.

O desenvolvimento cognitivo da criança é um processo de assimilação ativa do conhecimento histórico-social existente na sociedade em que ela nasceu. Esse conhecimento é internalizado e transformado pela criança

por meio da interação com as pessoas que a rodeiam. As diferenças entre crianças se devem às diversidades qualitativas de interação social, que ativam processos distintos de desenvolvimento cognitivo com as pessoas do seu meio. Nesse processo de interação, a linguagem desempenha, desde o nascimento da criança, um papel fundamental na formação e na organização de um pensamento gradativamente mais complexo e abstrato. Ou seja, na infância, a atividade cognitiva da criança é determinada pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, particularmente, pelo uso que ela faz de dois tipos de instrumentos que medeiam sua interação como o meio: os instrumentos de origem física e os instrumentos de origem simbólica. (LAKOMY, 2014.p. 30)

Os instrumentos dos quais Vygotsky faz referência são simultaneamente físicos, todos aqueles que a criança possa encontrar no seu dia a dia e, simbólico, a linguagem em si. A assimilação do conhecimento, portanto, passa por estes dois instrumentos necessariamente. A fala é fundamental neste processo, tanto que se afirma: “A fala é tão necessária quanto os olhos e as mãos na execução de tarefas práticas.” (LAKOMY, 2014, p. 31). E assim, confirma Vygotsky: “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática [...] convergem.” (LAKOMY, 2014, p. 31). Eis a necessidade, segundo Vygotsky, da união destes dois elementos fundamentais na construção do conhecimento.

Em seus estudos Vygotsky concluiu que é de fundamental importância no processo de aprendizagem, a questão da mediação como instrumento facilitador para a criança. Assim, ele percebeu que existe uma substancial diferença entre a aprendizagem pelos seres humanos e a forma sobre como se comportam os animais, já que não podemos falar de aprendizagem entre animais. Os seres humanos necessitam de signos para aprenderem, ao passo que os animais não utilizam isto entre eles.

Outro pressuposto é a importância da mediação como um instrumento fundamental no processo de aprendizagem. Vygotsky, ao comparar a inteligência humana com o comportamento animal, concluiu que os homens necessitam de signos para aprender. Os animais não criam instrumentos nem inventam signos como os homens de todas as culturas. Assim, os instrumentos são mediações, como os signos da escrita, que servem para nos lembrar o que dizemos. Desse modo, os signos constituem um poderoso intermediário para aprendizagem. É o que acontece quando anotamos compromissos. (LAKOMY, 2014, p. 31).

Para se chegar a esta conclusão Vygotsky e seus colaboradores fizeram vários experimentos com crianças para mostrar a importância dos signos na aprendizagem.

Quando se nomeiam objetos para as crianças, elas vão estabelecendo destes, uma série de associações fazendo suas relações e concebendo assim a realidade. “quando os adultos nomeiam objetos e estabelecem associações e relações, eles estão auxiliando a criança na construção de formas mais complexas e sofisticadas de conceber a realidade.” (LAKOMY, 2014, p. 32). Deste modo, é que a aprendizagem, cotidianamente, vai surgindo no universo mental da criança. “assim, nas situações diárias, quando pais ou outras

peças chamam a atenção da criança para objetos, pessoas ou fenômenos do meio, estão proporcionando elementos para ela organizar sua percepção.” (LAKOMY, 2014, p. 32). Aqui, estamos falando de uma interação constante com o meio e “por meio dessa interação, a criança é orientada a discriminar o essencial; mais tarde, ela passa a fazer essa discriminação sozinha ao tentar compreender a realidade a sua volta.” (LAKOMY, 2014, p. 32). Ao longo de toda a vida da criança é que o processo de desenvolvimento cognitivo vai acontecendo.

Por meio das interações sociais vividas pela criança, são estimulados vários processos internos de desenvolvimento, nisto, Vygotsky fala de um certo conceito conhecido como *zona de desenvolvimento proximal*. O que seria isto? Vejamos:

Com base nesses pressupostos, Vygotsky desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é entendida como a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial da criança. O primeiro é caracterizado pela solução independente de problemas, e o segundo pela solução de problemas sob a orientação ou colaboração de um adulto ou colega. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite ao professor delinear o que a criança é capaz de atingir, bem como identificar o seu estado de desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, o professor não deve enfocar aquilo que a criança já aprendeu, mas o que ela realmente necessita aprender para atingir o seu desenvolvimento real. (LAKOMY, 2014, p. 33).

Dentro do conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky, trabalha com dois conceitos filosóficos distintos: o real e o potencial. O real como sendo aquilo que é fato na criança, o que já existe dentro dela, dentro de suas capacidades de realização e desenvolvimento, e o potencial como sendo aquilo que está por vir, o vir a ser. Esse devir, porém, não acontece sozinho. A criança precisa de alguém que a oriente na execução de determinadas tarefas de modo que ela possa fluir a partir desta ajuda. Eis, portanto, a definição do conceito vygotskyano de zona de desenvolvimento proximal. Aqui, coloca-se em destaque a pessoa do professor como mediador atento desse processo de modo a perceber na criança não somente o que ela já aprendeu e sim o que ela precisa aprender. O foco do professor em sala de aula deve estar nisto, no que a criança ainda não desenvolveu e trabalhar com ela o desenvolvimento dessas potencialidades.

Falar de Piaget e Vygotsky é falar de uma mesma linha de pensamento. É falar da aprendizagem, do desenvolvimento da inteligência, etc. os trabalhos de ambos convergem para uma direção, o desenvolvimento cognitivo e a busca do conhecimento.

Os trabalhos de Piaget e Vygotsky tem sido de grande valia na busca pela compreensão do processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento da inteligência. Ambos apontam para um processo de ensino e aprendizagem composto por conteúdos organizados, que são transmitidos por meio da interação social e tem como finalidade o desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e social de uma pessoa a qual se torna um agente de transformação na sua comunidade. Assim, apesar das diferenças, suas teorias acabam se completando, influenciando e

servindo de base teórico-prática para inúmeros pesquisadores preocupados com o processo de aprendizagem. (LAKOMY, 20414, p. 33).

É notória a grande contribuição dada por esses dois pesquisadores à educação com suas teorias, porém, cada um tem sua particularidade na forma de abordar o tema da aprendizagem. É preciso que fique clara essa diferença entre ambos e suas teorias. Vejamos:

As propostas desenvolvidas por Piaget e Vygotsky, devem ser sempre entendidas e analisadas como teorias complementares apesar de apresentarem algumas diferenças básicas. Piaget coloca ênfase nos aspectos estruturais e biológicos sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, enquanto Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interação social e da linguagem para o processo de desenvolvimento e aprendizagem social e histórica do sujeito. Além disso, ao contrário de Piaget, para o psicólogo russo, o pensamento e a linguagem são processos interdependentes, sendo que é a linguagem que reorganiza o pensamento e permite o desenvolvimento da imaginação, memória e planejamento, visto que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são entendidos como processos que se influenciam reciprocamente. (LAKOMY, 2014, p. 34).

Tendo clara essa distinção entre esses dois teóricos, conclui-se que tanto um quanto outro podem contribuir muito para todos quantos quiserem fazer uma reflexão sobre a atividade pedagógica bem como atuar em sala de aula.

A partir desses dois teóricos muitos outros pesquisadores desenvolveram trabalhos na área da educação e da aprendizagem em si, como foi o caso de Emília Ferreiro, que desenvolveu posteriormente o chamado *método construtivista de ensino-aprendizagem*, baseada nas pesquisas elaboradas por Piaget e Vygotsky.

Tantas outras teorias cognitivas da aprendizagem, poderíamos citar neste trabalho como é o caso da *teoria da instrução*, de Jerome Bruner; a *teoria da aprendizagem significativa*, de David Ausubel; a *teoria da afetividade* de Henri Wallon, entretanto, foge da objetividade do mesmo. Assim sendo, consideramos suficiente o que foi exposto até aqui, para que o caro leitor tenha chegado facilmente à compreensão dessas teorias e sua poderosa contribuição para o campo da educação.

O ORIENTADOR EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO

Antes de qualquer reflexão, meditamos o seguinte: qual é a função do orientador educacional? Qual é a atividade fim da orientação educacional? Vejamos nos termos da lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que prevê sobre o exercício da profissão de orientador educacional:

“Art. 1º. A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos

que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.” (www.planalto.gov.br/ccivil).

A função do orientador educacional, portanto, segundo a legislação vigente é assistir ao aluno no ambiente escolar em todas as suas necessidades no âmbito de seu desenvolvimento integral.

A Orientação Educacional ocupa-se do ser humano em todos os seus níveis, numa determinada época da vida e num determinado meio, devendo responder aos objetivos atuais da educação em relação à formação de um aluno consciente de seu papel no mundo. [...] O trabalho do orientador educacional na atualidade deve ser o de favorecer a aproximação entre a escola e a comunidade, desvelando os papéis e a influência que diversas instituições, tais como clubes, indústrias, comércios locais, associações, clubes, etc. exercem na comunidade. Preconiza a liberdade de extrapolar o espaço escolar indo rumo à comunidade escolar. A autora evidencia, desta forma, que o campo de atuação do orientador educacional não se limita à microestrutura escolar. (SPRICIGO, 2012, p. 188).

A figura do orientador educacional, sua atuação no processo de ensino aprendizagem e a função da educação, são coisas que caminham juntas, dado o fato de ser o orientador educacional um dos principais responsáveis por colocar na mente da criança as questões próprias de sua função social, fazendo cumprir assim, o papel social do educador, a função social da escola. Formar a pessoa para o pleno exercício da cidadania seria umas obrigações da escola nos dias de hoje segundo os moldes do governo. Embora, essa perspectiva não seja uma das formas de *educação libertadora*, como o queira o grande pedagogo e teórico da educação no Brasil, Paulo Freire, ideia defendida em sua obra, *pedagogia da esperança*.

Se a educação tem sua função social, o orientador educacional é, portanto, o pedagogo de maior responsabilidade dentro de uma escola por esta educação social. Falando de uma sociedade formalmente organizada, lembramos de imediato do grande sociólogo francês Émile Durkheim. Segundo o francês, numa sociedade, “[...], organizada pela moral social, pode ocorrer que certos indivíduos não se adaptem à moral a que estão sujeitos e isto origina os problemas básicos de nossa sociedade. Segundo Durkheim, o conflito básico é o de interesses individuais contra interesses sociais.” (MEKSENAS, 2010, p. 39). É comum que esses conflitos ocorram, entretanto, no modo de organização educacional que temos no Brasil hoje em dia, cabe ao orientador educacional entrar em diálogo com esses indivíduos, (alunos) para sanar os conflitos que são até certo ponto positivos por mostrarem a diversidade na qual nos encontramos. Do ponto de vista Durkheimiano, o orientador educacional apresenta-se como um sociólogo em potencial, capaz de resolver os possíveis conflitos existentes a partir da pessoa do estudante, e mediar o diálogo entre aluno e professor, escola e família. “Nesse contexto, a educação aparece nas sociedades humanas com a função social de evitar a contradição existente

entre os interesses pessoais e os sociais. Daí resulta a importância que Durkheim atribui à educação.” (MEKSENAS, 2010, p. 39). Neste sentido é que aparece como mediador a figura do orientador educacional. Qual é de fato a função da educação? Vejamos:

Uma das tarefas da educação nas sociedades tem sido a de mostrar que os interesses individuais só se podem realizar plenamente através dos interesses sociais. Em outras palavras, a educação, ao socializar o indivíduo, mostra a este que, sozinho, o ser humano não sobrevive. Ao contrário, o ser humano só desenvolve potencialidades em contato com outras pessoas, com o meio social. A convivência no grupo, por sua vez, só é possível se o indivíduo aceitar certas regras comuns a todos, se for capaz de abrir mão de alguns de seus desejos para ter outros, socialmente aceitos. (MEKSENAS, 2010, p. 40).

A convivência em sociedade é simplesmente impossível sem a educação. Neste sentido, perguntamos em que consiste de fato a educação? Ora, a educação consiste na socialização dos indivíduos conforme descreve o nosso autor: “A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações.” (MEKSENAS, 2010, p. 40). A educação segundo esta visão é como uma mantenedora da ordem social.

No processo de ensino e aprendizagem a pessoa do orientador educacional sobressai como uma peça eximia no todo do conjunto educacional. A vida escolar do aluno depende muito do serviço da orientação educacional, pois, esta é parte viva e integrante no desenvolvimento da aprendizagem escolar.

No processo educacional a Orientação é um serviço integrante da vida da escola. Ela atua em todos os momentos, para promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, configurando a Orientação Educacional como um mecanismo de suporte pedagógico e o Orientador Educacional como um profissional de apoio às atividades coletivas desenvolvidas na escola e que vão além da prática curricular desenvolvida em sala de aula pelos professores. A ação do Orientador Educacional desenvolve-se por meio de um conjunto específico de atividades, tais como: incentivar o corpo discente no processo de sua aprendizagem; orientá-lo para as temáticas sociais e afetivas; auxiliá-lo na sua escolha profissional. Essas atividades sempre se realizam com o apoio ou a parceria de diversas fontes, a saber: a estrutura educacional, os professores, os pais e até mesmo os próprios alunos. (SPRICIGO, 2012, p. 190).

O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos não depende hoje tão somente da atuação do professor em sala de aula, mas, também das ações desenvolvidas pelo serviço da orientação educacional. Eis, portanto, a grande necessidade de se ter um profissional desta área atuando em todas as escolas. Professor e orientador devem atuar juntos. “O professor participa do processo de Orientação Educacional quando considera o aluno centro das ações que envolvem o ensino-aprendizagem.” (SPRICIGO, 2012, p. 191). A atuação do orientador educacional por sua vez, “está diretamente relacionada ao processo de planejamento participativo, sendo um dos profissionais mediadores da viabilização do Projeto Político Pedagógico na instituição escolar.” (SPRICIGO, 2012, p. 191).

Hoje em dia um dos grandes desafios do orientador educacional é trabalhar com todo o corpo escolar de modo a fazer valer dentro das instituições em que atuam a função social da escola, um tanto esquecida devido ao fato do grande volume de atividades e conteúdos teóricos que os professores são obrigados a desenvolverem sempre num curto espaço de tempo. O papel do orientador educacional hoje, “caminha para a construção de uma nova prática de atuação, no sentido de mobilizar os educadores para a consecução de um projeto pedagógico comprometido com a função social da educação.” (SPRICIGO, 2012, p. 195). Dito isto, conclui-se que a pessoa do orientador educacional é de extrema importância dentro de qualquer unidade educacional que exista, fundamentalmente as de ensino básico. Portanto, convém dizer que o desenvolvimento da aprendizagem escolar depende muito do serviço de orientação educacional. Sem este pedagogo, a escola teria uma deficiência enorme no seu conjunto de profissionais, fazendo com que o ensino aprendizagem do corpo discente fique comprometido e até relegado, em partes, ao fracasso. Eis, a grande importância deste profissional nas unidades escolares de ensino básico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo chega ao seu final apresentando os temas da aprendizagem escolar e da orientação educacional de forma clara e objetiva como se propôs no início. Ao longo deste trabalho apresentamos algumas das teorias cognitivas da aprendizagem e como ela acontece no universo mental e social da criança segundos as concepções cognitivas de Piaget, Vygotsky e outros teóricos correlacionados a eles. Foi mencionada ainda, a existência de outras teorias cognitivas da aprendizagem desenvolvidas por outros psicólogos que deram também sua contribuição para o universo educacional e o desenvolvimento da aprendizagem. Como a criança aprende? Como ela constrói o conhecimento? Essas foram questões tratadas ao longo do trabalho baseado nessas teorias da aprendizagem e como elas contribuem para o exercício docente nos dias atuais. Por fim, concluímos falando da pessoa do orientador educacional e seu trabalho nas unidades educacionais. Apresentamos o serviço de orientação educacional como fundamental tanto para o desenvolvimento da aprendizagem escolar como também, para que a escola consiga desempenhar o seu papel social na sociedade. Desta forma, chegamos aqui, convictos de ter concluído o nosso trabalho de maneira satisfatória.

REFERÊNCIAS

- HOUAISS, **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem: Série construção histórica da educação**. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- CURY, Augusto. **O Código da Inteligência**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil/Ediouro, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia: coleção textos fundamentais de educação**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social: Coleção escola e participação**. 14. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: O cotidiano da escola**. 15. Ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2012.
- SPRICIGO, Fabricio. **O Orientador Educacional: atuação, formação profissional e dilemas enfrentados pelo Pedagogo Escolar com o fim das habilitações em Pedagogia**: Revista Linhas, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 187 – 205, jan. / jun. 2012.
- PLANALTO, **Lei 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. www.planalto.gov.br/ccivil. Atualizada em: 13 de ago. 2020. Acesso em: 16 ago. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1996/L5564.HTM.

A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM



JULIANA APARECIDA PINHEIRO DE ARAÚJO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, em 2008. Gestora na Prefeitura Municipal de São Paulo.
juliana_aparecida@hotmail.com.

RESUMO

A sociedade moderna exige ensino e aprendizagem de qualidade dos professores. Os professores devem possuir muitos conhecimentos e habilidades tanto no que diz respeito às práticas de ensino como de avaliação, a fim de atender às demandas e aos padrões de educação de qualidade. A aprendizagem de professores é um processo contínuo que promove as habilidades de ensino dos professores, domina novos conhecimentos, desenvolve novas proficiências, que por sua vez, ajudam a melhorar a aprendizagem dos alunos. A gestão da sala de aula é essencial tanto para a formação dos professores quanto para o desenvolvimento profissional dos professores; é crucial manter o conhecimento dos professores atualizado, para que possam oferecer ensino de alta qualidade.

Palavras-chave: Aprendizagem; Qualidade; Professor.

INTRODUÇÃO

Os professores devem passar por processos de aprendizagem cognitivos e meta cognitivos para alcançar o resultado da aprendizagem na forma de mudanças nas crenças sobre sua prática ou, melhor ainda, em mudanças de comportamento.

Esses processos são atividades de pensamento cognitivo usadas para processar conteúdo de aprendizagem, por exemplo, gerenciamento de sala de aula. Os resultados do professor em termos de melhoria do conhecimento e das habilidades em um campo de gerenciamento de sala de aula influenciam o ambiente de aprendizagem do aluno e o resultado da aprendizagem do aluno devido aos processos de aprendizagem do aluno alterados.

Os professores devem se concentrar no suporte emocional, na organização da sala de aula e nos aspectos de suporte instrucional da interação em sala de aula entre professor

e alunos. Para isso, é necessário que o professor possua um determinado conjunto de conhecimentos e habilidades para entender como funcionam esses três domínios, que diferença podem fazer para um professor em sala de aula e por que são tão importantes. É um conhecimento comprovado pela pesquisa que a interação em sala de aula é uma ferramenta para qualquer professor, que o apoiará em qualquer situação de sala de aula.

Professores com ensino de alta qualidade tendem a fazer e descobrir mais sobre seu próprio ofício, extraindo os limites de sua aprendizagem e ensino, em busca de novos tópicos e maneiras de ensinar. Porém, para atingir seu potencial máximo, o desenvolvimento profissional contínuo deve ser implementado em suas agendas.

A interação social decorre dentro de um dispositivo cultural. Por cultura de um grupo de pessoas significam-se seu modo global de vida, sua língua, seus modos de perceber, classificar e pensar a respeito do mundo, formas de comunicação não-verbal e interação social, normas e convenções sobre comportamento, valores morais e ideais. [...] Todos esses aspectos da cultura afetam o comportamento social, direta ou indiretamente (ARGYLE, 1974, p.148).

Os professores com treinamento adequado sobre informações atualizadas e novas pesquisas sobre gerenciamento de sala de aula, ferramentas de tecnologia emergentes para a sala de aula, novos recursos curriculares e muito mais, podem se tornar um fator de sucesso para suas escolas. O melhor desenvolvimento profissional é contínuo, colaborativo e conectado e derivado do trabalho com os alunos e da compreensão de sua cultura.

O professor deve reconhecer as diferenças individuais entre seus alunos e ajustar as instruções que melhor se adaptam aos alunos. É sempre um fato que, como educadores, desempenhamos papéis variados e vitais na sala de aula. Os professores são considerados a luz na sala de aula. Temos muitas responsabilidades que vão desde as mais simples às mais complexas e desafiadoras. Todos os dias os encontramos como parte do trabalho ou missão em que estamos.

É muito necessário que precisamos entender a necessidade de estarmos motivados para fazer bem o nosso trabalho, de modo a ter alunos motivados na sala de aula. Quando os alunos estão motivados, o aprendizado ocorrerá facilmente. No entanto, motivar os alunos a aprender requer um papel muito desafiador por parte do professor. Requer uma variedade de estilos ou técnicas de ensino apenas para captar os interesses dos alunos. Acima de tudo, o próprio professor deve adquirir um conhecimento adequado dos objetivos e padrões do currículo, habilidades de ensino, interesses, apreciação e ideais. Ele precisa se esforçar para levar as crianças ou alunos a uma vida ampla, plena, estimulante e satisfatória. Alguns alunos parecem naturalmente entusiasmados com a aprendizagem, mas muitos precisam ou esperam que seus instrutores ou professores os inspirem, desafiem ou estimulem.

[...] o indivíduo estrutura sua personalidade a partir do final da infância, quando já pode ter seu próprio sistema de normas e valores, ou seja, uma moral autônoma. Entretanto, esse sistema de normas e valores vai ser estabelecido com base nas experiências infantis, entre as quais uma das mais importantes é o clima psicológico [...] (PILETTI, 1988, p. 276).

Os professores devem reconhecer a diversidade e complexidade na sala de aula, seja a etnia, gênero, cultura, habilidades linguísticas e interesses. Fazer os alunos trabalhar e aprender em sala de aula é amplamente influenciado em todas essas áreas. A diversidade da sala de aula não existe apenas entre os alunos e seus colegas, mas também pode ser exacerbada pelas diferenças linguísticas e culturais entre professores e alunos.

O IMPACTO E A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES POSITIVAS ALUNO-PROFESSOR

A relação entre aluno e professor desempenha um grande papel na trajetória de sucesso acadêmico e desenvolvimento social da criança. Estabelecer um relacionamento positivo com seu professor ajuda o aluno a se sentir mais confortável e seguro em seus ambientes de sala de aula.

Como resultado, os alunos têm mais probabilidade de participar ativamente das aulas e se desafiar academicamente. Estudos mostram que professores que se sentem engajados por alunos apaixonados que trabalham pró-ativamente em seus relacionamentos com eles avaliam uma nota inteira mais alto do que outros. Vale a pena buscar um relacionamento forte com um professor desde o primeiro dia de aula.

Uma sociedade comum pela disseminação de determinados conteúdos previamente selecionados e impostos a todos passa a ser entendida como espaço de manipulação dos meios mais adequados para transmitir, socializar aquilo que é necessário para a formação do homem adequado à unificação da sociedade desejada (MARTINS, 2008, p. 13)

A relação aluno / professor é a pedra angular do processo de amadurecimento social do aluno. Cultivar um relacionamento positivo com uma figura de autoridade não parental permite que os alunos se definam, se adaptem ao seu ambiente e desenvolvam sua inteligência emocional e social. É preciso ter coragem e determinação para falar com um professor em particular e deixá-lo saber o quanto o desempenho em sala de aula é importante para ele, e os professores valorizam esse alcance e demonstração de maturidade.

Para a criança que tem dificuldades na escola, ter um bom relacionamento com seus professores é fundamental para seu sucesso. Não é incomum para crianças que lutam academicamente para ter os relacionamentos mais desafiadores com seus professores, o que apenas aumenta seus problemas com desempenho.

O desenvolvimento de relacionamentos positivos entre professor e aluno é um aspecto fundamental do ensino de qualidade e do aprendizado do aluno.

Relações professor-aluno positivas promovem um sentimento de pertencimento à escola e encorajam os alunos a participarem cooperativamente. Os alunos desenvolvem confiança para experimentar e ter sucesso em um ambiente onde não são restringidos pelo medo do fracasso. Os professores podem ajudar os alunos com a motivação e o estabelecimento de metas, e os alunos podem recorrer a eles para obter conselhos e orientação.

Estabelecer um ambiente de sala de aula positivo e de apoio, combinado com relações produtivas entre professores e seus alunos, fornecerá uma plataforma na qual os alunos são encorajados e motivados a crescer acadêmica e pessoalmente.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB. 9394/96 TÍTULO I, ART. 1º)

O desenvolvimento de relações professor-aluno positivas exige tempo e esforço significativos; no entanto, o benefício tanto para o professor quanto para o aluno é incomensurável.

Melhorar o relacionamento dos alunos com os professores tem implicações importantes, positivas e duradouras para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Melhorar apenas o relacionamento dos alunos com seus professores não produzirá ganhos de desempenho. No entanto, os alunos que têm relacionamentos próximos, positivos e de apoio com seus professores atingirão níveis mais elevados de desempenho do que aqueles alunos com mais conflitos em seus relacionamentos.

Imagine um aluno que sente uma forte conexão pessoal com seu professor, fala com ele frequentemente e recebe orientação e elogios mais construtivos em vez de apenas críticas de seu professor. É provável que o aluno confie mais em seu professor, mostre mais envolvimento no aprendizado, se comporte melhor em sala de aula e obtenha resultados acadêmicos mais elevados. Relações professor-aluno positivas atraem os alunos para o processo de aprendizagem e promovem seu desejo de aprender (assumindo que o conteúdo da classe seja envolvente, adequado à idade e adequado às habilidades do aluno).

RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

Quando os professores do Ensino Fundamental, primeiros anos, usam práticas que demonstram cuidado com os alunos e práticas que estimulam as habilidades interpessoais

entre os alunos, os alunos têm menos probabilidade de rejeitar uns aos outros. Além disso, alunos agressivos que têm relacionamentos positivos com os professores têm maior probabilidade de serem aceitos pelos colegas do que alunos agressivos que não têm relacionamentos positivos com seus professores.

As relações professor-aluno construtivas têm uma influência positiva importante nas habilidades sociais de alunos difíceis e também típicos. Essas descobertas sugerem que melhorar as relações individuais professor-aluno tem efeitos benéficos e cumulativos para outros aspectos da vida em sala de aula.

A busca do prazer e do gostar do que está fazendo integra prioritariamente o universo discente e o universo da criatividade. Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar (CORTELLA, 1999).

Melhorar as relações professor-aluno é apenas o primeiro passo para atender às necessidades emocionais e relacionais dos alunos. Um professor também deve trabalhar na produção de uma comunidade de alunos atenciosa. Esses esforços melhoram a natureza das interações entre os alunos e promovem o envolvimento dos alunos na escola.

Sentir uma conexão e um senso de relação com um professor representa uma necessidade essencial de todas as crianças.

No entanto, é importante notar que a natureza das relações positivas professor-aluno muda dependendo da idade do aluno envolvido. Em outras palavras, os comportamentos precisos que podem ser percebidos por uma criança do jardim de infância como carinho e carinho (por exemplo, um sorriso afetuoso, um abraço de um braço), em contraste, podem ser percebidos pelos adolescentes como excessivamente envolvidos e enjoativos. Também é importante perceber que, nos primeiros anos de escola, a percepção dos alunos sobre sua relação com os professores e a percepção dos professores sobre essas mesmas relações são bastante semelhantes, conforme as crianças crescem e se desenvolvem.

As relações professor-aluno são importantes para praticamente todos os alunos. No entanto, relações professor-aluno de alta qualidade parecem ser mais significativas para alunos que correm o risco de ter problemas escolares com base em problemas iniciais de comportamento e aprendizagem.

Os professores que têm interação positiva com seus alunos criam ambientes de sala de aula mais úteis para a aprendizagem e atender às necessidades de desenvolvimento, emocionais e educacionais dos alunos.

O magistério é uma profissão de pessoas que exige muito tempo dedicado à interação pessoal. A interação professor-aluno positiva tem um papel crucial para que ocorra o ensino e a aprendizagem eficazes. Existem muitos fatores importantes, incluindo ensino e aprendizagem produtivos. A interação professor-aluno positiva pode ser definida pela aceitação, compreensão, afeto, intimidade, confiança, respeito, cuidado e cooperação compartilhados. A relação professor-aluno depende em grande medida do esforço de ambas as partes, embora o professor desempenhe um papel fundamental e, de fato, a responsabilidade de iniciar uma interação positiva. O professor que é prático na representação, reconhecimento, compreensão, intimidade, expectativa, respeito.

A interação professor-aluno tem um impacto na gestão da sala de aula e afeta o aprendizado e o crescimento. De acordo com a perspectiva do desenvolvimento, o estabelecimento de uma relação professor-aluno positiva auxilia no crescimento cognitivo, social e emocional do aluno e melhora seu bem-estar mental.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE NÍVEL SUPERIOR

Até recentemente, um professor da Universidade não exigia nenhuma qualificação didática formal. Atualmente, a maioria dos institutos de ensino superior reconhece a importância da qualidade do ensino. Portanto, os professores devem se tornar aprendizes e ser treinados na aplicação de novos métodos didáticos. Em um nível mais fundamental, os professores do ensino superior precisam tomar consciência da mudança de paradigma da educação centrada em cada um para a aprendizagem centrada no aluno.

Um bom aprendizado depende de um bom ensino. Tradicionalmente, um professor universitário se qualifica para o trabalho com base em suas realizações como pesquisador, e não por causa de desempenho docente. Como consequência, a qualidade do ensino universitário é amplamente determinado pela ocorrência acidental de aptidão natural para o ensino. Isto não apresentou problema nos velhos tempos, quando o número de alunos era pequeno e os estudos universitários era um privilégio da classe alta.

Evidentemente, as habilidades didáticas desempenham um papel diferente e mais importante em uma classe tão grande do que no antigo modelo de aulas particulares. As universidades precisam apoiar os alunos a adquirir novos conhecimentos e habilidades cognitivas de ordem superior, para que possam se adaptar a novos contextos e buscar a aprendizagem, quaisquer que sejam as condições.

A implementação de um programa de desenvolvimento de professores pressupõe uma cultura onde as atividades de ensino são consideradas importantes. Líderes acadêmicos jogam um proeminente papel nesse sentido.

No século XXI, mudanças significativas estão ocorrendo relacionadas a novas descobertas científicas, informatização, globalização, desenvolvimento de astronáutica, robótica e inteligência artificial. Este século é chamado a era das tecnologias e conhecimentos digitais. Como a escola está mudando no novo século? Como a teoria da aprendizagem muda? Atualmente, você pode ouvir muitas críticas de que a sala de aula não mudou significativamente em comparação com o século passado ou mesmo como dois séculos atrás. Os professores são bem-sucedidos nas mudanças modernas?

As tecnologias digitais mudam nosso modo de vida, modos de comunicação, modo de pensar, sentimentos, canais de influência sobre outras pessoas, habilidades sociais e comportamento social.

As mudanças teóricas na didática e na pedagogia estão por trás da tendência mais óbvia. A pedagogia na ciência doméstica foi redefinida de “ciência da educação, ensino e aprendizagem” para “ciência da educação e educação”.

De acordo com Freire (2001, p. 136):

É impossível atravessar a estrada do aprendizado da democracia, de como fazer democracia sem confrontar basismo e elitismo, expressões vivas em nossas tradições autoritárias. E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.

A divisão de responsabilidade será sempre fundamental, para se planejar e programar qualquer que seja a política educacional.

Se você sabe ensinar e aprender, pode ensinar quase tudo, com algum tempo, motivação e apoio. Embora certamente existam algumas coisas como física quântica que alguém com um diploma de ensino geral em ciências não possa ensinar com facilidade, há muito pouco que um indivíduo educado, com formação em ciências, não possa ensinar no ensino médio se tiver os recursos e o apoio para aprender isto. De fato, se você considerar a natureza em constante mudança da maioria das disciplinas no século XXI, mesmo aqueles que se especializam em uma matéria precisarão aprender constantemente novos materiais ao longo de suas carreiras. Saber aprender é uma habilidade incrivelmente importante para qualquer professor possuir.

Para quem nunca ensinou, isso pode parecer sem importância, mas para aqueles que estiveram na linha de frente, é essencial conhecer as habilidades de navegar com sucesso nos campos minados de uma população estudantil diversificada, desinteressada e por

vezes, hostil. Esta é toda uma disciplina própria que inclui elementos de psicologia, aconselhamento, disciplina, treinamento de autoconfiança e muitas outras artes sutis.

Um dos colaboradores mais importantes para o sucesso do aluno é o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem. Os melhores professores instintivamente procuram os pais e sabem como atraí-los para uma conversa sobre o aprendizado de seus filhos. Muitos educadores não, e essa é uma habilidade que raramente é ensinada nos programas de formação de professores e, definitivamente, não em outros lugares.

O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O professor tem o papel de mediador cultural, isto é, ele está entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade, necessita conhecer tanto o sujeito quanto o objeto de sua ação, isto é, a criança com a qual trabalha, os aspectos da cultura na qual pretende inseri-la e as características específicas do conhecimento que pretende ajudar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Um objetivo entre muitos na educação e cuidados na primeira infância é que as crianças desenvolvam atitudes positivas em relação à matemática. Para apoiar esse desenvolvimento, os professores precisam de competência profissional nas facetas cognitivas e afetivo-motivacionais. Os alunos professores precisam desenvolver essa competência profissional durante sua formação inicial de professores.

As competências emocionais são identificadas como uma das habilidades mais importantes de apoio ao sucesso escolar precoce e ao crescimento da competência acadêmica durante o ensino fundamental. Crianças que entendem e regulam as emoções e são mais emocionalmente positivas no ingresso na escola são mais propensas a desenvolver relacionamentos positivos e de apoio com colegas e professores, participar mais e alcançar níveis mais altos durante a primeira infância.

Por outro lado, as crianças que entram na escola com menos habilidades de competência emocional são mais frequentemente rejeitadas pelos colegas, desenvolvem relacionamentos menos solidários com os professores, participam e aproveitam menos a escola, alcançam níveis mais baixos e correm o risco de problemas de comportamento e dificuldades escolares posteriores.

Assim, a competência emocional lubrifica as engrenagens de uma experiência escolar precoce bem-sucedida; seus efeitos podem ser duradouros. Na verdade, o comportamento

pró-social do jardim de infância (incluindo compreensão e regulação da emoção) foi associado ao sucesso do jovem adulto nos domínios da educação, emprego, saúde mental e prevenção do crime e do uso de substâncias, independentemente da criança, família e fatores contextuais importantes.

Alimentado por esses fatos, há um foco crescente na competência emocional como crucial para a competência social concomitante e posterior dos pré-escolares, saúde mental e sucesso escolar. Educadores e pais estão se tornando cada vez mais conscientes da necessidade de abordar o desenvolvimento sócio emocional em ambientes educacionais e de treinamento na primeira infância.

No contexto histórico o professor tem uma empreitada que se renova e se torna reflexiva a vários anos, a partir dos anos 80, o pensamento de Jean Piaget ganhou inserção no Brasil e foi responsável por mudanças ocorridas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), bem como nas políticas educacionais que haviam sido impostas pelo governo militar. Suas obras impulsionaram novas diretrizes e práticas pedagógicas já que, para ele, é fundamental que a educação ajuste-se às necessidades do indivíduo para que se tenha um desenvolvimento livre, pleno e satisfatório.

Nesse novo contexto surge então a preocupação com a formação do professor, que é inadequada e acaba gerando conflito entre governo/escola/sociedade, que daí surge uma diretriz para a formação do professor. Conforme afirma: Dolnikoff; Schuck; Nascimento; Sartório, (2007):” É nessa estrutura educacional que se ajusta a teoria do professor reflexivo, o professor que acompanha sistematicamente a sua prática e encontra alternativas para resolver os problemas cotidianos a prática escolar. Ou seja, o professor deve refletir sobre as diversas atividades que ele desempenha no âmbito do universo escolar para dar respostas a cada situação inusitada.

Como forma de abrir espaços para esta reflexão do professor, são implantados espaços de formação continuada - ATPC (antigo HTPC) na escola, cursos em parcerias com outras instituições particulares e públicas e, hoje, cursos fornecidos por meio da internet e outras tecnologias, como a videoconferência, por exemplo – o professor está, pouco a pouco, assumindo novamente o lugar de conhecedor de sua prática e está pesquisando essa realidade – fazendo curso de pós-graduação lato e strictu sensu.

Dickel (1998) analisa que os professores “produzem em suas práticas, uma riqueza de conhecimento que precisa ser, juntamente com as suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola” (p.41)

Segundo Tardif, “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” (TARDIF, 2005, p. 31). Para esse autor, o saber do professor vem de diversos contextos sociais como, por exemplo, os grupos familiares, diversas instituições e grupos diversos. Entretanto, a relação do professor com os saberes não se reduz apenas a uma função de transmissão de conteúdos e conhecimentos já constituídos.

Para Tardif (2005), o saber docente por ser definido como saber plural, em sua prática emprega-se, no entanto, vários saberes como os saberes de formação profissional, (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles que o professor adquire através do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nesse sentido, esses conhecimentos se transformam em saberes de formação científica ou erudita, que incorporada a prática docente, poderá se transformar em prática científica ou em tecnologia da aprendizagem. Isso acontece através da formação inicial ou contínua dos professores, pois é no “decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”. (TARDIF, 2005, p. 37).

O autor aborda ainda sobre os saberes pedagógicos que são provenientes das reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos passam mais de 1.000 horas com seus professores em um ano letivo típico. É tempo suficiente para construir um relacionamento que pode despertar o amor de um aluno pelo aprendizado para toda a vida - e é tempo suficiente para que a dinâmica saia dos trilhos.

Os observadores da educação sabem há muito tempo que o relacionamento com um professor pode ser extremamente importante para o bom aprendizado dos alunos. Mas a pesquisa emergente está dando uma imagem mais clara do que nunca de como os professores podem construir e alavancar relacionamentos fortes com seus alunos.

Os melhores professores são proficientes nas competências técnicas de ensino: ensino, avaliação formativa e gestão de sala de aula. Igualmente significativo, eles são fluentes em um conjunto de várias camadas de habilidades sociais que os alunos reconhecem e respondem, o que leva a uma maior aprendizagem. Essas habilidades

devem ser definidas como comportamentos claros que os professores podem dominar para uso em sala de aula.

Educadores que enfatizam a importância da aquisição de conhecimentos específicos como uma forma útil de preparar os alunos para o funcionamento futuro produtivo, devem perceber que, mesmo para o propósito apenas deste objetivo, uma abordagem divergente é necessária hoje. Com a grande proliferação de conhecimento e mudanças rápidas na maioria dos campos, bem como o surgimento de muitos novos campos, é fundamental desenvolver a capacidade dos alunos de aprendizagem autodirigida e crescimento pessoal. Por outro lado, aqueles que enfatizam a importância do crescimento autônomo e da auto-expressão criativa, deve perceber que os alunos precisam de habilidades acadêmicas (como leitura, escrita, cálculo, etc.) como pré-requisitos para a auto expressão produtiva. Uma vez que o processo criativo envolve novas maneiras de usar o conhecimento existente, é importante fornecer oportunidades para que os alunos adquiram tal conhecimento (que pode ser adquirido por ensino convergente). Dessa forma, estratégias de ensino convergentes e divergentes são necessárias e a questão desafiadora é como encontrar o equilíbrio entre elas na complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARGYLE, M. **Comunicação E Dinâmica de Grupo**. Bases Psicológicas. São Paulo: Ibrasa, 1974.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**. MEC, 1999.
- CORTELLA, M, S. **A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. - 2 o ed. – São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.
- DICKEL, A.; (1998) – pesquisa em Educação: **conceito, políticas e práticas**. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira. E.M.A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.
- DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007). **Uma reflexão histórica sobre a formação do professor** In: NARDI, R.G.; LOPES. M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.

- FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).
- MARTINS, Pura Oliver. **Didática teórica/ Didática prática: para além do confronto**. 8º ed. São Paulo. Loyola. 2008.
- PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1988
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA



JULIANA DA SILVA DE PAULA

Graduação em Letras pela Faculdade PUC São Paulo (2008); Professora de Ensino Fundamental I - na EMEF Jardim Mitsutani I – Jornalista Paulo Patarra.

RESUMO

O presente artigo discute alguns dos principais desafios existentes na cidade de São Paulo para a efetividade do ensino remoto, necessário no período de pandemia da COVID 19. Dificuldades dos docentes, gestores, alunos, pais e toda a comunidade escolar, que de repente, se viu diante de novos formatos de ensino para a promoção da aprendizagem. Por outro lado, os desafios são, em primeira instância, do poder público, viabilizado por meio de políticas públicas que deveriam promover e facilitar o acesso às atividades e aulas remotas aos alunos da rede pública.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Pandemia; Acessibilidade; Práticas; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir os principais desafios enfrentados (e ainda administrados) pela comunidade escolar frente à pandemia.

Para discutir este tema, os passos serão os seguintes:

- Levantamento bibliográfico sobre ensino online e/ ou remoto;
- Breve levantamento reflexivo sobre algumas notícias e reportagens vinculadas na mídia e imprensa acerca das dificuldades acerca desta modalidade de ensino.

Tal discussão nasce da percepção recorrente deste tema entre pais, alunos, professores, enfim, em todas as pessoas que estão diretamente envolvidas com o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do mês de março fomos surpreendidos com a pandemia da Covid 19 e escolas do mundo inteiro precisaram redefinir seus programas, calendários, planejamentos

e até mesmo currículos, buscando adaptar-se à uma nova e abrupta realidade: a impossibilidade do ensino presencial.

Tal medida causou um grande impacto e até mesmo medo e receio do que estaria por vir. Como educadora da rede municipal de São Paulo, passei e passo pelas mesmas angústias, medos e receios. Não achávamos que a “quarentena” se arrastaria por meses a fio. Na verdade, o que menos se considerou nesse período de trabalho remoto foram as vozes, opiniões e considerações dos educadores (por parte dos governantes e do poder público em geral).

Veremos ao longo da discussão nesse artigo que o que as dificuldades e especificidades da “vida online” já existiam na realidade da escola pública e que este período de pandemia colocou uma lupa sob essas inúmeras dificuldades, ampliando ainda mais as barreiras e os desafios para docentes, alunos e famílias.

CONTEXTO DO MUNDO ONLINE NA ESCOLA PÚBLICA: UMA DISCUSSÃO PRÉ-PANDEMIA

Me movo como educador porque primeiro me movo como gente.
Paulo Freire

Com o avanço da globalização, a utilização das mídias e tecnologias digitais presentes em diversos espaços sociais, as crianças e jovens não ficaram alheios à todas as mudanças e transformações, ou ao menos não deveriam.

No Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% da população desta faixa etária. Fonte Agência Brasil

Infelizmente, a população, já historicamente negligenciada nos acessos à educação, cultura, saneamento básico e todos os direitos básicos e essenciais é a mesma população que fica excluída da vida “online”, suas facilidades e acessibilidades a diferentes oportunidades.

Antes das mídias digitais invadirem nossa vida, a tecnologia já estava presente. Mas o que é tecnologia? É mais do que comum pensarmos que tecnologia se refere à alguma máquina po-tente, cheia de botões (ou não, já que hoje em dia eles estão cada vez mais obsoletos, sendo substituídos pelo touch screen), de manuseio e entendimento complexo, que liga na tomada ou precisa de algum tipo de fonte de energia. Mas tecnologia é muito mais do que isso. (p.6, apostila Módulo I Curso Sinpeem Estudantes Online: Mídias a serviço da Educação, 2020)

O acesso a essas novas mídias e tecnologias sempre foram escassas aos alunos e aos docentes, em especial aos da rede pública.

O fechamento das escolas, umas das primeiras medidas dos estados e municípios brasileiros teve como norte principal conter a disseminação do vírus, porém, devido ao

tamanho do nosso país e às divergências políticas entre os líderes de cada localidade, o processo de ensino remoto não foi discutido ou orientado pelo Ministério da Educação, ficando a cargo de cada localidade realizar suas ações, escolher a/s plataforma/s que melhor atendessem às suas necessidades. Toda essa discussão e organização, em grande parte do país, foi unilateral, deixando famílias e educadores fora da discussão e das decisões.

Unilateralidade esta que também está sendo percebida neste momento (agosto de 2020) em que muitas cidades e estados têm estimado datas para o retorno das aulas presenciais.

A substituição de aulas presenciais por aulas a distância deve superar a desigualdade de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual. Várias desigualdades devem ser consideradas além do nível socioeconômico dos pais; como diferenças significativas de conectividade entre as regiões brasileiras e entre o meio rural e urbano. Esta assimetria também pode ser observada entre escolas privadas e públicas. (Banco Mundial, 2020^a)

A superação das desigualdades sociais, que deveria passar pelo planejamento de políticas públicas também educacionais, infelizmente tem sido deixada de lado e negligenciadas, em detrimento de outras demandas.

A falta de conectividade nas grandes capitais brasileiras/ regiões periféricas e principalmente nas regiões rurais e mais afastadas dos grandes centros econômicos. Em um país tão extenso e com tantas diferenças econômicas e sociais, pensar em ações unificadas para a realização e acompanhamento dos estudantes das atividades e aulas remotas.

Na verdade, essa discussão começa bem antes do acesso à Internet e das dificuldades para manter o acesso à Internet de qualidade por períodos prolongados. Muitos alunos e até mesmo educadores do Brasil se quer têm equipamentos tecnológicos que garantam a qualidade para a realização dessas atividades e aulas remotas.

De repente, estudantes, professores, funcionários e gestores já não podem estar lado a lado dividindo o espaço de uma instituição de ensino e todos passam a vivenciar a experiência inédita do ensino remoto em massa. Então, fica evidente que aprender é muito mais complexo do que simplesmente transmitir informações. A distância faz enxergar: é um desafio reconstruir no mundo online todas as relações e a estrutura de apoio de uma escola. (Denise Casatti – Assessoria de Comunicação do ICMC/USP, 2020)

A discussão entorno da temática “volta às aulas presenciais” e qualidade das aulas remotas passa por questões e discussões complexas e que acompanham a própria História da Educação no Brasil.

No excerto acima temos a afirmação de que aprender é muito mais complexo que transmitir informações. Ou seja, a questão não é apenas a garantia de conectividade, a

quantidade e qualidade dos equipamentos técnicos, mas, também (e não menos importante) o modo como esse ensino remoto é conduzido.

Algumas pessoas, erroneamente, passaram a classificar o ensino remoto como Educação EAD. Embora a nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) já faça menção à atividades na modalidade à distância para todas as modalidades de ensino, ensino remoto e Educação à distância são concepções diferentes.

Aprender por meio de plataformas voltadas e preparadas para a Educação à distância, requer estrutura operacional e humana para tal. As interações, os materiais são estritamente pensados para esta modalidade de ensino e os mediadores (tutores ou professores tutores) são capacitados em nível de pós graduação para a realização dessas tarefas.

Por meio desta explicação sobre as especificidades da EAD é possível perceber que o que está acontecendo em nosso país devido à situação emergencial da pandemia ocasionada pela COVID 19 não tem relação com Ensino à Distância.

Atividades e aulas por meio remoto seriam as terminologias mais adequadas para a definição das ações até agora observadas, sobretudo nas redes públicas de ensino

(redes particulares, por sua vez, têm citado possibilidade de ensino híbrido, que também possui suas particularidades).

As aulas ou atividades remotas são orientações e ações pedagógicas adaptadas aos meios e plataformas digitais escolares. Mas, tais atividades exigem novas propostas de planejamento, ação e mediação.

Nesse sentido, por mais que um professor ou uma equipe escolar sejam experientes e com sólida formação didática e pedagógica, foi e tem sido necessário reinventar-se à cada dia para atender às demandas desta nova modalidade de ensino, tão desafiadora e angustiante, para a maior parte dos docentes e equipes da rede pública, historicamente desassistidos e desvalorizados pelo poder público.

PRÁTICAS DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA: A (RE) INVENÇÃO DA AULA E DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção
Paulo Freire

É com essa citação do educador Paulo que damos início a este capítulo no qual discutiremos as implicações e (re) invenções necessárias ao fazer pedagógico durante e muito provavelmente, após o período de pandemia da Covid 19.

Quando a tecnologia vem na intenção de humanizar a educação, envolver o aluno e fazer uma aprendizagem mais interessante e próxima da realidade, eu a acho ótima”, diz Blikstein. Por outro lado, o professor mostra descontentamento quando as novas tecnologias são adotadas unicamente para substituir o professor e automatizar o processo de ensino. (Blikstein, 2020)

Partindo desta afirmação de Blikstein, podemos pensar criticamente acerca do uso das tecnologias em sala de aula: não é o uso das tecnologias mais atuais e modernas que garantirão a eficácia e efetividade do ensino e a construção do conhecimento.

Preocupação presente no dia a dia dos professores no período que antecedeu a pandemia, a questão é: poderia a tecnologia ser capaz de substituir o papel e a presença do educador em sala de aula? Com a angústia de pais, alunos e professores durante este período de pandemia, temos percebido que a resposta caminha rumo ao não.

Apesar da distância física que as circunstâncias nos impõem, o papel mediador do professor continua sendo muito importante e requerido por alunos e pais/ responsáveis, sobretudo frente ao distanciamento social imposto pela pandemia. Famílias de diferentes classes sociais e realidades têm também se reinventado e buscado a melhor forma de apoiar e auxiliar as crianças e os jovens para um melhor aproveitamento e rendimento escolar.

O ensino tradicional, aquele centrado exclusivamente na figura do professor mais do que nunca têm sido colocados à prova e passou-se a discutir cada vez mais a importância da autonomia do aluno no processo de construção de seu conhecimento.

As aulas e atividades remotas, realidade presente em várias redes públicas Brasil à fora também têm levado à reflexão os educadores: quais as melhores práticas para esta modalidade de ensino? Como envolver o aluno estando longe dele? Como garantir interações mínimas entre colegas e nas atividades propostas?

Responder a essas questões não é nada fácil, mas os educadores (apesar de todas as demandas impostas neste período de pandemia têm buscado realizar cursos, formações, lives e outras tantas propostas formativas neste período de pandemia. Embora trabalhando muito e precisando lidar com demandas pessoais, professores continuam acreditando que a qualificação é a melhor saída para a resolução de problemas.

“De outro lado, teremos de pensar que a pandemia nos colocou diante de um ponto, o fato de que não basta uma nova tecnologia para que você realmente mude o processo de ensino e aprendizagem.” E completa. “Nós, também de um modo geral, colocamos os professores sentados em casa por horas a fio na frente do computador e fizemos o mesmo com os alunos, como fazemos na sala de aula. (Vieira, Letícia, 2020).

Educar é um ato que requer constante mudança e atualização, questionamentos, reflexões, pesquisa. Esse período de pandemia, a obrigatoriedade do ensino remoto conduziu à inúmeras capacitações, trazendo essa capacidade adaptativa à educadores de

todo o Brasil (muitas vezes sem o apoio necessário dos governos, prefeituras e secretarias de educação).



Fonte: site BBC News



Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia->

As imagens acima demonstram a disparidade de desigualdades e falta de equidade nas ações e políticas públicas para o período de enfrentamento da COVID 19. O ensino remoto, em muitos municípios e realidades do Brasil, acontece exclusivamente por meio de materiais impressos, livros e apostilas distribuídos pelos sistemas de ensino ou pelos próprios professores locais (muitas vezes utilizando recursos próprios e expondo-se ao risco de contaminação do novo coronavírus).

Outra realidade, bastante comum e apresentada nas imagens (e que também sou testemunha, como professora de ensino fundamental I na rede pública) são as dificuldades de acesso à internet e a falta de disponibilidade de recursos como celular, tablet ou computador.

Os alunos para os quais leciono, por exemplo, têm apenas 8 anos e dependem da orientação e apoio dos familiares para assistirem aos vídeos e realizar as atividades na plataforma Google Sala de Aula. No início das aulas e atividades remotas, recebi mensagens e e-mails de vários responsáveis, pais e mães relatando as inúmeras

dificuldades, pois vários têm mais de um filho e apenas um aparelho celular para que toda família utilize, incluindo o(s) adultos realize suas tarefas, entretenimento e comunicação.

Com o início da flexibilização da quarentena (Plano São Paulo), muitos pais e mães retornaram às suas atividades econômicas fora de casa (meados de junho/ julho). O que teve um efeito direto na quantidade e na frequência da realização das aulas e atividades na plataforma de ensino remoto. Longe de casa, precisando levar os aparelhos celulares, várias crianças tiveram o acesso às atividades remotas ainda mais reduzido ou mesmo encerrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a temática do ensino remoto em tempos de pandemia é uma reflexão que não se esgotará quando felizmente tivermos controlado ou vencido à Covid 19.

Todo o processo de adaptação e reformulação do ensino presencial para o ensino remoto levantou à sociedade em geral questionamentos que provavelmente ficavam restritos aos educadores e seus pares.

Nós, professores, continuamos sendo os profissionais capacitados e especializados em ensinar, conduzir e direcionar às aprendizagens e construção do conhecimento. Porém, mais que nunca passamos por um processo de (re) construção de práticas e metodologias, percebendo a necessidade urgente de formar para a construção da integralidade do ser.

Pais e alunos têm percebido aquilo que para os educadores já é realidade a muito tempo: o conteúdo, por si só não é capaz de garantir construção de saberes. É necessário mediação, interação, didática, sistematização, práticas estudadas e conhecidas pelos professores e demais profissionais da educação.

Ao fim da pandemia que assola o Brasil e o mundo neste ano de 2020, esperamos que a valorização do professor seja efetiva, por parte do poder público, das famílias e dos alunos. E que acima de tudo os próprios educadores busquem seus direitos e valorização dada a importância e relevância de nossa profissão à construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-/> Acesso em 04/08/2020

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em 04 de agosto de 2020.

CGI—COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL CGI.BR. **TIC Kids Online Brasil 2018**. São Paulo : Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (ed). 2019. Livro eletrônico. 6000Kb. PDF. 352p. Disponível em https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216370220191105/tic_kids_online_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em 03 de agosto 2020.

Cassati, Denise. Um guia para sobreviver à pandemia do ensino remoto. Assessoria de Comunicação do Instituto ICMC/ USP. Disponível em <https://www.icmc.usp.br/noticias/4917-um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto>. Acesso em 13/08/2020

BLIKSTEIN, Paulo. Pandemia é desastre ou oportunidade de reconstruir a educação? Artigo disponível em <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/reconstrucao-tecnologia-educacional/>. Acesso em 16/08/2020

VIEIRA, Letícia. A reinvenção, forçada, da educação.

Artigo disponível em <https://esbrasil.com.br/a-reinvencao-da-educacao/> Acesso em 17/08/2020

COMO IDENTIFICAR A DISLEXIA



KARINA ROBERTA DE SOUZA GAGLIETA

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Taboão da Serra (2008); Graduação em Artes, pela Faculdade Famosp (2018), Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional (2011); Professora de Educação Infantil na Escola: Cen Cei Vila do Sol- Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho trata-se da dificuldade da leitura e da escrita no contexto escolar chamado de dislexia, na sociedade em que vivemos é cada vez mais incompreensível que uma pessoa com inteligência normal não saiba ler e escrever, o fato de não saber ler e escrever representa uma injustiça social, porque estão condenando á incultura, a ignorância, ao analfabetismo e a manipulação social, todo processo e todo procedimento escolar deve conduzir o aluno com dislexia a vencer as barreiras, onde o professor deverá ter uma postura de acolhimento, de paciência, tolerância, perseverança e programas educativos específicos de apoio e auxílio no desenvolvimento desta criança.

Palavras-chave: Dislexia; Criança; Dificuldade; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi pesquisar a importância da educação especial para a formação e desenvolvimento de crianças disléxicas e a influência da estimulação precoce em relação à aquisição de linguagem oral e escrita. Os trabalhos sobre dislexia surgiram por volta do século XX, e a cada dia novos estudos surgem com propostas inovadoras sobre o assunto. No entanto, por meio de pesquisas realizadas sobre a evolução dos estudos sobre á dislexia, há um fato muito interessante que é a imagem que a sociedade por muitos anos postulou aos disléxicos.

Estes aprendentes são rotulados como incapazes, preguiçosos, desatentos, desmotivados com falta de interesse, sem ao menos entender o motivo da sua dificuldade.

Na década de 1990, vários países começaram a repensar a educação especial como uma educação integrada, visando à inclusão das crianças portadoras de necessidade especiais.

Em 1994, representantes de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais reuniram-se em Salamanca, Espanha de 7 a 10 de junho de 1994, formando a Conferencia Mundial de Educação Especial com o intuito de promover e reafirmar o compromisso da Educação para todos. Este encontro permitiu a análise das mudanças fundamentais de política, indispensáveis para favorecer a educação integrada. Por isso as instituições devem incluir todas as crianças, respeitando as diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada indivíduo. E criaram também uma Estrutura de Ação em Educação Especial, que foi adotada durante a Conferência Mundial de Educação Especial realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e pelo governo espanhol. Esta Estrutura adota o termo “necessidades educacionais especiais” se referindo a todas crianças com dificuldades de aprendizagem ou alguma deficiência.

Segundo a declaração de Salamanca a Educação Especial incorpora princípios metodológicos que beneficiam todas as crianças inseridas em classes regulares, tanto as que possuem alguma deficiência ou as que não a possuem.

LEGISLAÇÃO DE APOIO DO ATENDIMENTO AO DISLÉXICO

As leis foram feitas para ajudar e assegurar os portadores de necessidade especial para que possam saber dos seus direitos e deveres sem que sejam prejudicados por qualquer situação de preconceitos ou exclusão. Os portadores de necessidade especial se apoiam nestas leis para poderem viver com igualdade dentro da sociedade.

Segundo a LDB 9.394/96 art. 4º parágrafo III - é direito de todos, o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidade especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

E acrescenta:

Art.12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica. V-

Prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento.

Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990(ECA) art. 53- a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitada pelos seus educadores;

III – Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores.

A deliberação CEE nº 11/96 art. 1- explica-se: que o resultado final de avaliação feita pela escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento nos estudos.

Indicação CEE nº 5/98 de 15/04/98(...) educação escolar consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidade de todo tipo: cognitivo, motoras, afetivas, de autonomia. De equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social.

(...) os alunos não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo. O que eles podem aprender em uma determinada fase depende de seu nível de amadurecimento de seus conhecimentos anteriores.

Parecer CNE/CEB nº 17/2001 – O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldade específicas de aprendizagem como dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento, e ainda há fatores ecológicos e socioeconômico, como privações de caráter sociocultural e nutricional.

Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001- Art. 1 A presente resolução institui as Diretrizes Nacionais para educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas modalidades.

Parágrafo único: O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Constituição Federal art. 208º atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei Estadual nº 12.524-02/01/2007, que dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação. Esta lei foi aprovada, mas ainda não foi regulamentado, o que impede a sua aplicação.

Segundo a Constituição Brasileira, o Conselho Estadual de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases, a escola inclusiva deve ser construída a partir da permanente interação com os educando, seus familiares e outros integrantes da comunidade, dando-lhes voz e condições para que possam atuar efetivamente no desenvolvimento das atividades escolares, partilhando responsabilidades em um ambiente de colocação e convívio solidário. A escola deve contribuir para desenvolver os valores essenciais ao convívio humano, ao mesmo tempo que garanta oportunidades que permitam a inclusão de todas as crianças e jovens no mundo da cultura, da ciência, da arte e do trabalho. O aluno deve preferencialmente frequentar classes comuns do ensino regular. Os alunos com necessidade especiais deverão ser encaminhados para serviços de apoio especializados somente após avaliação pedagógica.

A avaliação pedagógica deverá ser realizada pela escola, podendo contar com profissionais da área da saúde.

HISTÓRICO

Existe uma diversidade de opiniões no que diz respeito à definição e a origem do termo dislexia.

A palavra dislexia é derivada do grego “dis” (dificuldade) e “lexia” (linguagem). Dislexia é uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura.

Dislexia não é causada por uma baixa de inteligência, na verdade, há uma lacuna inesperada entre a habilidade de aprendizagem e o sucesso escolar, o problema não é comportamental, psicológico, de motivação ou social.

Identificada pela primeira vez por BERKLAN em 1881, o termo dislexia foi criado em 1887 por Rudolf Berlin, um oftalmologista de Stuttgart, Alemanha, ele usou o termo para se referir a um jovem que apresentava grande dificuldade no aprendizado da leitura e escrita ao mesmo tempo em que apresentava habilidades intelectuais normais em todos os outros aspectos.

Em 1896, W. Pringle Morgan, um físico britânico de Seaford, Inglaterra publicou uma descrição de uma desordem específica de aprendizado na leitura no British Medical Journal, intitulado “Congenital Word Blindness”. O artigo descreve o caso de um menino de 14 anos de idade que não havia aprendido a ler e, demonstrando, contudo, inteligência normal e que realizava todas as atividades comuns de uma criança dessa idade.

Durante as décadas de 1890 e início de 1900, James Hinshelwood, oftalmologista escocês, publicou uma série de artigos nos jornais médicos descrevendo casos similares.

Pesquisas estão atualmente buscando uma correlação neurológica e genética para a dificuldade em leitura

A dislexia é mais conhecida como dificuldade na leitura e escrita, pessoa disléxica tem dificuldade na associação de som e letra, em lateralidade esquerda e direita e também costuma trocar letras, exemplo b com d ou escreve na ordem inversa.

Dislexia, antes de qualquer definição, é um jeito de ser e de aprender, reflete a expressão individual de uma mente, muitas vezes arguta e até genial, mas que aprende de maneira diferente.

O QUE É DISLEXIA

A dislexia é um distúrbio ou transtorno de aprendizagem neurológica, é um problema visual, envolvendo o processamento da escrita no cérebro e, pois faz com que a pessoa disléxica faça trocas ou omissões de letras, inversão de sílabas, apresente uma leitura lenta pulando linhas ao ler um texto, a dislexia pode ser confundida com outras dificuldades de aprendizagem com o déficit de atenção/hiperatividade, dispraxia, discalculia e disgrafia, entre outras.

Estudiosos afirmam que sua causa vem de fatores genéticos, mas nada foi comprovado cientificamente.

Pesquisas realizadas em vários países mostram que entre 05% e 17% da população mundial é disléxica.

Ao contrário do que muitos pensam a dislexia não é o resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

Muitos acreditam que a dislexia é uma doença, mas na verdade é um distúrbio, ou seja, uma disfunção neurológica que prejudica a aprendizagem nas áreas de leitura e escrita. O conceito de dislexia relaciona-se a diferenças individuais independentes da escassez de oportunidades de aprendizagem, e não a diferenças no nível de conhecimento da língua que grupos socioculturais distintos possam mostrar ao iniciar o processo de alfabetização.

A dificuldade que eles encontram e por não saberem como agir na sala de aula tornando-se motivos de piadas, assim tornando-se uma pessoa sem alto-estima que acaba desistindo de aprender a ler e escrever, pois não tem apoio dos professores e nem dos pais por acharem que ele não faz porque não quer.

Segundo James J. Bauer. (1997: 107) Afirma que “Quando alguém não está agindo como se espera, considere soluções alternativas ao invés de dizer “esforce-se mais”.

A EQUIPE MULTIDICPLINAR

A equipe multidisciplinar integrada por diversos profissionais de áreas diferentes, com um objetivo comum, no caso da educação especial, voltados para as necessidades do aluno, cada um dentro de sua área trazendo contribuições para a resolução das necessidades de cada educando.

Esta equipe é composta por **fonoaudiólogos, psicopedagogos clínicos, psicólogos, neurologistas e se necessários outros profissionais para determinar ou eliminar fatores, estes profissionais atuam no desenvolvimento dos estudantes portadores de necessidades especiais.**

Estes profissionais atendem a estudantes com dificuldades de aprendizagem e fatores emocionais que interferem no processo de aquisição do aprendizado. Os especialistas devem acompanhar de perto o processo de Inclusão Educacional.

Esta equipe dá suporte para o professor do ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, em sua sala de aula, e deve ser ministrado pela Coordenação Pedagógica, a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didático-pedagógicos e estimular a criatividade do professor. A Coordenação Pedagógica deve ser ativa e participante no cotidiano da sala de aula, da escola e das relações com a comunidade.

O profissional mais adequado para trabalhar com o disléxico é o fonoaudiólogo, pois sua principal dificuldade é fazer a relação letra e som. Mas dependendo do grau da dislexia (leve, média ou severa) e do tipo (visual, auditiva ou mista), um psicopedagogo também poderá acompanhá-lo. Os adolescentes e adultos disléxicos normalmente têm a autoestima muito rebaixada e necessitam de acompanhamento psicológico. O tratamento é longo, cumulativo e sistemático.

A dislexia é um distúrbio de aprendizagem de origem neurológica que tem sido estudado por diversos profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e neurologistas, com o intuito de proporcionar tratamentos cada vez mais adequados, não só a crianças, mas também a adultos.

COMO IDENTIFICAR A DISLEXIA

O aluno com dislexia, apresenta dificuldades de leitura e escrita, apesar de possuírem inteligência normal e não apresentar distúrbios sensoriais, físicos ou emocionais, merecendo, portanto, um olhar diferenciado em relação aos demais.

Para identificar a dislexia, é preciso ter um olhar minucioso e atencioso às dificuldades que este aluno apresenta, pois, a dislexia é confundida com outras dificuldades de aprendizagem como: TDAH/ Hiperatividade, disgrafia, discalculia, dislalia e disortográfica, a pessoa disléxica pode apresentar algumas comorbidades como as que foram apresentadas ou não, ser apenas disléxico.

Os primeiros sinais são: demorar muito para falar, dificuldade em pronunciar as palavras, dificuldade em lembrar nomes das letras, dos números das cores, combinar sons, rimar palavras.

São comuns os problemas de memórias recentes para os sons e para colocá-los na ordem correta.

Substituições Comuns de palavras e letras na Dislexia

f - t

d - b

m - n

w - m

v - f

sol - los

som - mos

Como a dislexia é genética e hereditária, se a criança possuir pais ou outros parentes disléxicos quanto mais cedo for realizado o diagnóstico melhor para os pais, à escola e à própria criança. A criança poderá passar pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, mas se não houver passado pelo processo de alfabetização o diagnóstico será apenas de uma criança de risco. Nesta fase, se a criança continua apresentando alguns ou vários sintomas, é necessário um diagnóstico e acompanhamento adequado, para que possa prosseguir seus estudos junto com os demais colegas e tenha menos prejuízo emocional, se nessa fase a criança não for acompanhada adequadamente, os sintomas persistirão e irão permear a fase adulta, com possíveis prejuízos emocionais e consequentemente sociais e profissionais

Os sintomas que podem indicar a dislexia, antes de um diagnóstico multidisciplinar, só indicam um distúrbio de aprendizagem, não confirmam a dislexia. Os mesmos sintomas

podem indicar outras situações, como lesões, síndromes e etc. Identificado o problema de rendimento escolar ou sintomas isolados, que podem ser percebidos na escola ou mesmo em casa, deve se procurar ajuda especializada. A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia. É o que chamamos de Avaliação Multidisciplinar e de Exclusão.

Marsili (2010, p. 35) aconselham que:

[...] as crianças precisam ser ensinadas a soletrar as palavras para estarem conscientes dos sons que ouvem. Treiná-las para repetir palavras para si mesmas, enquanto ouve a ordem dos sons. [...] O ensino precisa ser multissensorial e o aluno deve estar ativamente envolvido na tarefa.

TRATAMENTO

O tratamento da dislexia depende do grau que se encontra, pois a caso mais graves que algumas vezes precisam de acompanhamento médico, sendo até necessário uso de medicamentos. Na maioria dos casos o tratamento pode ser feito com profissionais dentro do atendimento clínico e acompanhamento escolar.

O trabalho clínico implica em usar recursos que trabalhem todos os sentidos, uma educação sensório-motora associado a recuperação na deficiência de processamento auditivo são fundamentais, se for predominantemente visual é indicado procurar um Psicopedagogo e se for auditiva, a indicação é o Fonoaudiólogo

Uma das medidas que pode ajudar muito, é variar a maneira de apresentação da matéria. A avaliação é algo que deve ser bem planejado, pois uma criança disléxica geralmente responde melhor às questões orais. Valorizar o que foi aprendido qualitativamente é sempre melhor do que o que foi aprendido quantitativamente. Será necessário um bom diagnóstico com uma equipe multidisciplinar, pois é por meio deste diagnostico que terá a certeza se é dislexia ou algum outro transtorno, como: Disgrafia, Disortografia, Discalculia, Dificuldades de Memória entre outros ou até mesmo emocionais.

O fato de apresentar alguns desses sintomas não indica necessariamente que ela seja disléxica: há outros fatores a serem observado.

Observa-se que a dislexia é caracterizada por um conjunto de sintomas combinados é pode se manifestar de diversas maneiras, não há um padrão.

A partir do momento em que a criança que acabou de ingressar na escola, espera-se que ela aprenda a ter domínio da leitura e escrita e o fracasso aflige não só os pais, como prejudica a adaptação da criança de modo geral. Não é difícil o disléxico ser tido com pouco inteligente.

Seguindo Crosby apud Santos (1986) “as soluções terapêuticas verdadeiras” para os problemas do disléxico devem ser desenvolvidas pelos educadores envolvendo um trabalho com psicólogos, médicos e pais, pois psicologicamente, é mais interessante para os pais e criança, que os verdadeiros motivos da dificuldade sejam esclarecidos o mais breve possível e que o prognóstico, com a maior franqueza. Nunca se trata de diagnóstico agradável, será melhor que o indivíduo “não tivesse nada”; isso causa também um alívio para as crianças podendo comprovar que não são preguiçosas e que seu prognóstico é bom. Por outro lado, elucida aos pais, o porquê e a importância do professor na colaboração do tratamento dessa criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim conclui-se que a dislexia é tida como um distúrbio que provocam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, que quando houver desconfiança tanto do professor quanto dos pais, de que uma criança tem dislexia, o melhor modo a proceder, seria encaminhando o mesmo a um profissional capacitado, como, psicólogo, fonoaudiólogo e etc. para que seja realizado o efetivo diagnóstico. além de fatores genéticos ou adquiridos não se caracterizando como uma doença no meio científico.

Estudos científicos apontam que quanto mais cedo for diagnosticada a Dislexia, maiores serão os resultados eficazes dos tratamentos e das estratégias de ações voltadas para esta criança. É importante também que tenha um apoio mutuo de professores, pais e profissionais, pois, apesar de não haver cura para este distúrbio, há a possibilidade de amenizar as dificuldades que o portador do mesmo enfrenta, mesmo com dificuldades de aprendizagem de escrita e de leitura, os disléxicos apresentam um grau de inteligência normal ou até mesmo acima da média.

Para que haja um trabalho pedagógico que se aproxime ao máximo da necessidade do aluno disléxico, é importante que o educador tenha os conhecimentos essenciais para os diagnósticos, fica evidente que cabe ao educador e equipe pedagógica apresentar intervenções que criem situações desafiadoras provocando o interesse pela aprendizagem, esboçando também a oportunidade do desenvolvimento da autonomia do aluno, sua

independência e estímulo para a busca de resolução de problema e que saiba lidar com as possibilidades de frustração.

O lúdico, a brincadeira, os jogos educativos podem ser um instrumento de grande valia para propiciar ao disléxico uma abordagem mais agradável na busca de superações, no melhor rendimento escolar, no desenvolvimento da abstração, da criatividade e da imaginação, destacando o fator de desenvolvimento da autoestima e do bom equilíbrio emocional e de socialização

REFERÊNCIAS

BAUER, James, J. (1997). Dislexia: Ultrapassando as Barreiras do Preconceito. Casa do Psicólogo.

MARSILI, Mira Allil. **Dislexia no contexto da aprendizagem**. Especialização em Controladoria e Finanças. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro: RJ. 2010.

CONDEMARÍN, Mabel, BLOMQUIST, Marlys. (1989). Dislexia; manual de leitura corretiva. 3ª ed. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas.

ELLIS, Andrew W. (1995). Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. 2 ed. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARTINS, Vicente. (2002). Lingüística Aplicada às dificuldades de aprendizagem relacionadas com a linguagem: dislexia, disgrafia e disortografia. Disponível na Internet: <http://sites.uol.com.br/vicente.martins/>

ELLIS, Andrew W. (1995). Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. 2ª edição. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas.

LDB- 9.394/96

ECA LEI N. 8.069

DELIBERAÇÃO CEE

DELIBERAÇÃO CNE/CEB

LEI ESTADUAL N. 12.524-02/01/2007

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA

AS IMPRESSÕES DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR COM RELAÇÃO AOS ESTUDANTES COM TDHA



KATIA MADEIRA AUGUSTO FINATTI

Graduação em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo – UNICID – (2001); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Campos Salles Escola Paulista de Filosofia e Política / ESEFP – (2019); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil - Prefeitura Municipal de São Paulo – EMEI Suzana Evangelina Felipe, Professora de Ensino Fundamental I - Rede particular de ensino, Colégio Marupiara.

RESUMO

Este artigo elucida o que é o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e como este problema pode afetar a qualidade de vida de estudantes universitários. A atenção foi concentrada na busca de melhores estratégias para instrumentalizar o Docente do Ensino Superior no processo de ensino-aprendizagem, na compreensão dos comportamentos gerados por este transtorno e principalmente no apoio ao discente, a fim de superarem suas dificuldades, melhorando suas experiências acadêmicas e alcançando seus objetivos.

Palavras-chave: TDAH; Universitários; Intervenção; Avaliação.

INTRODUÇÃO

O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) tem sido uma realidade, não só para crianças em fase escolar, mas também para estudantes universitários. De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção - ABDA (2013), este transtorno no jovem ou adulto nada mais é do que a continuação do TDAH na infância que evolui com sintomas ao longo da vida numa prevalência de 4% aproximadamente da população mundial, e, no Brasil, cerca de 2.000.000 de brasileiros adultos sofrem os sintomas, os quais afetam a qualidade de vida em todos os setores de sua vida. Em se tratando do setor estudantil, as dificuldades enfrentadas podem levar o jovem adulto a desistir de seus sonhos acadêmicos e profissionais.

As reflexões deste artigo se justificam dada a necessidade de profissionais da área de Educação, em especial da Docência do Ensino Superior, terem um novo olhar para suas práticas a partir dos esclarecimentos sobre o TDAH. Nossa hipótese é a de que, o

conhecimento sobre este transtorno na fase adulta como suas implicações, auxiliem estes profissionais a desenvolverem estratégias cada vez mais elaboradas para uma melhor atuação diante desta problemática.

Este assunto tem sido estudado e debatido por especialistas da Saúde e Educação, dentro das Escolas e Clínicas, com o objetivo de refletirem sobre quais as melhores estratégias a serem utilizadas no processo de ensino- aprendizagem dos alunos com TDAH. Mas a maioria das pesquisas é voltada apenas para crianças e adolescentes em fase de escolarização, e há escassez de pesquisa sobre TDAH em jovens e adultos universitários.

Diante disso, este artigo tem como objetivo levar a uma reflexão sobre as seguintes problemáticas: Os docentes universitários possuem o conhecimento necessário sobre o TDAH para que possam intervir em prol da superação de dificuldades, que possivelmente surgirão durante o período da graduação de alunos portadores deste transtorno? Existe alguma estratégia pedagógica, dentro das Universidades, pensada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH?

Sendo assim, este artigo está embasado em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico cujo objetivo é buscar os esclarecimentos necessários sobre o TDAH na fase adulta, para auxiliar a Docência do Ensino Superior na compreensão dos comportamentos gerados por este transtorno e principalmente no apoio ao discente, com intervenções possíveis de serem realizadas, a fim de superarem suas dificuldades, melhorando suas experiências acadêmicas e auxiliando dessa forma a não evasão, podendo assim alcançar seus objetivos.

ENTENDENDO O TDAH

TDAH é a sigla de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, e conforme ABDA (2010) este é um tipo de transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que surge na infância e, em muitos casos, acompanha o indivíduo na vida adulta.

De acordo com a APA (2013) citado por OLIVEIRA (2014), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por um padrão persistente, frequente e grave de desatenção e/ou hiperatividade ou impulsividade cuja presença dos sintomas deve ter iniciado antes dos 12 anos de idade e resulta em um padrão de comportamento que pode comprometer o desempenho em diferentes contextos, tanto social, educacional ou de trabalho. O indivíduo com TDAH durante o período escolar é descrito como “inquietos”, “agitados”, “desobedientes” ou que “vivem no mundo da lua”, gerando dificuldades de

aprendizagem provocadas pela falta de concentração.

Conforme explicações dadas pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA (2016) existem muitos sintomas e comportamentos gerados por este transtorno que afetam a vida do indivíduo, inclusive na fase adulta, como problemas de desatenção para coisas do cotidiano e do trabalho, problemas com a memória, inquietação, costumam viver mudando de uma coisa para outra e são impulsivos. Geralmente jovens e adultos com TDAH têm dificuldade em avaliar seu próprio comportamento e o quanto isto afeta as pessoas em sua volta e por isso são incompreendidos e frequentemente considerados “egoístas”, além de terem uma grande frequência de outros problemas associados, como o uso de drogas e álcool, ansiedade e depressão.

A desatenção, tanto no adulto quanto na criança, é um sintoma e não a ‘causa’, como pode parecer. O comprometimento das funções executivas é o centro do problema, afetando a atenção, mas não só a atenção. Este comprometimento afeta a capacidade de planejamento, execução de tarefas, organização, manejo do tempo, memória de trabalho, regulação emocional, iniciação de tarefas e persistência ao alvo. Nos adultos este comprometimento frequentemente aparece como dificuldade em terminar tarefas no prazo determinado, atrasos frequentes, esquecimento de tarefas planejadas, etc. ABDA (2016)

Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. De acordo com ANTUNES (2003), trata-se de uma disfunção parcial e relativamente incurável do córtex pré-frontal do cérebro, necessitando muitas vezes de remédios estimulante para essa área, como a dopamina e a noradrenalina. Uma forma interessante é a comparação que ele faz do TDAH com a Miopia, dizendo que para a miopia existem os óculos que não curam, mas corrigem o defeito dos olhos, portanto, ele denomina o TDAH como a “miopia da atenção”, para a qual não existem óculos.

Segundo Connors, citado por OLIVEIRA (2014), alguns sintomas se modificam e outros permanecem estáveis com o passar dos anos, como por exemplo:

- ✓ A desatenção - pode se manifestar pela dificuldade de permanecer em uma brincadeira quando criança e em adultos por evitar atividades que exijam manutenção da atenção, como assistir filmes, palestras e leituras;
- ✓ A inquietação no comportamento de crianças pode afetar adultos na forma de inquietação interna ou desconforto;
- ✓ A impulsividade, que geralmente é identificada através de correr na rua sem olhar para os lados ou não parar na cadeira para assistir televisão na infância, pode aparecer em compras e decisões realizadas de forma impensada quando adulto.

Todos estes sintomas e dificuldades interferem no desenvolvimento humano e, em especial, no processo de aprendizagem, na autoestima, na autoimagem do indivíduo e,

consequentemente na motivação para aprender e estão presentes em todas as fases da vida e em todos os níveis de ensino, inclusive no final da adolescência e na fase do jovem adulto que é o foco desta pesquisa e que será abordado a seguir.

IMPLICAÇÕES DO TDAH NA VIDA DOS UNIVERSITÁRIOS E A CARÊNCIA DE PREPARO DOS DOCENTES

A passagem da adolescência para o início da idade adulta em geral marcam um período de muitos conflitos na vida de qualquer indivíduo. Geralmente, este processo é doloroso, devido a necessidade que o sujeito tem em assumir responsabilidades para as quais, muitas vezes, não está preparado. De acordo com GOMES (2012, p.28)

“A crise de identidade, o desconhecimento do seu próprio corpo, alterado de forma rápida e assustadora, podem desestabilizar sua autoestima e sua autoimagem. Os conflitos internos em relação ao desejo de ser adulto e o medo do novo; o que eu sou e o que eu quero ser; a incerteza profissional e a pressão da família para que entrem na universidade, normalmente completam um quadro de inseguranças e incertezas GOMES (2012, p.28).”

Como se não bastasse essa crise natural que o jovem enfrenta neste início da vida adulta e ingresso à universidade, o indivíduo com o TDAH carrega ainda mais algumas implicações neste processo de sua vida, conforme estudo realizado por OLIVEIRA e DIAS (2017), através de dados coletados em sala de aula por meio de questionários aplicados em universitários com TDAH.

Eles observaram que as principais dificuldades encontradas por estes estudantes no ingresso à universidade são a necessidade de maior autonomia, concentração e raciocínio, relação com colegas e falta de informação por parte dos cursos.

De acordo com a ABDA (2013) os jovens/adultos portadores do TDAH, devido à presença da disfunção executiva, apresentam dificuldades em planejar e executar tarefas, memorizar informações importantes, organizar e administrar o tempo e isso acaba desencadeando uma baixa autoestima, sentimentos de impotência, desesperança, depressão, ansiedade e outras comorbidades.

Segundo Ghigiarelli, citado por GOMES (2012), as dificuldades obtidas se configuram também no despreparo por parte de alguns educadores. Esses docentes, por falta de informação, conhecimento e compreensão, acabam adotando posturas equivocadas, não contribuindo para a inclusão desses universitários, considerando-os como sendo rebeldes, desinteressados, irresponsáveis, entre outros, os tratando de forma preconceituosa.

A formação inicial ou a continuada para Docentes do Ensino Superior geralmente não englobam as dificuldades da aprendizagem, o docente é preparado apenas tecnicamente

para a ministração de sua disciplina e não para lidar com as singularidades dos indivíduos, o que seria de suma importância para despertar um outro olhar para as dificuldades desses estudantes.

Um aluno que reprova em diversas disciplinas precisa de atenção especial, por parte dos professores e da universidade, visando a identificação das causas de repetência e prevenção das evasões. Os professores precisam estar atentos ao número cada vez maior de alunos com necessidades educativas especiais que estão chegando às universidades através dos programas de educação inclusiva e que não estão tendo um atendimento adequado a estas necessidades. (GOMES, 2012, p.89)

Existe, de fato, uma carência de preparo da docência do ensino superior ao se deparar com essa situação acadêmica cujo único recurso que ele encontra muitas vezes é o apoio de um psicopedagogo institucional, que nem sempre existe na universidade, o que implica numa distância do professor sobre o processo.

O não entendimento em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção dificulta a docência do ensino superior a perceber a necessidade de fazer algumas adaptações nas estratégias pedagógicas como apoio ao discente, o que será abordado a seguir.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS COMO INTERVENÇÃO DO TDAH NO ENSINO SUPERIOR

Conforme MELO (2013, p.257 a 259), existem alguns pontos a serem considerados como propostas de estratégias de intervenção e de orientações para os docentes que visam melhorar a qualidade do processo ensino- aprendizagem de estudantes com TDAH e que serão elencados a seguir.

Primeiramente faz-se de suma importância a comunicação de profissionais, tanto da Saúde como da Educação, trabalharem juntos para que haja informações compartilhadas sobre os comportamentos e tratamentos desses jovens diagnosticados com TDAH.

MELO (2013) recomenda um ambiente facilitador à aprendizagem, como por exemplo: O aluno deve sentar próximo ao professor para evitar que se distraia com outros estímulos; A presença de colegas que sirvam de modelos positivos e que possam assessorá-los para que não se percam na sequência das aulas; O professor deve oferecer oportunidades para que este aluno se movimente com maior facilidade em resposta à sua necessidade de movimento constante; Ajuda-lo a melhorar a organização de seus materiais fazendo-o lembrar que deve registrar o máximo de informações para seus estudos e execução de tarefas; Sugerir o uso constante de agendas, anotações e calendários; Dar mais tempo ao estudante para completar as atividades;

Solicitar tarefas em curtas etapas; Reduzir a duração da tarefa e avaliar a

possibilidade de concluí-las em momentos diferentes; Certificar-se de que o aluno saiba que seus esforços serão reconhecidos e não somente sua capacidade de acertos nas provas, inclusive, que as mesmas tenham um número reduzido de questões por folha; Permitir tempo para pensar e fazer perguntas.

Outras questões também abordadas por MELO (2013) é sobre a importância do professor manejar a autoimagem positiva e promover a motivação para o aluno aprender, como também a expressão de habilidades sociais poderão reduzir as dificuldades de inserção em grupos e amparar melhor a aceitação dos demais colegas à dificuldade do aluno com o TDAH.

Algumas estratégias, na opinião de alguns universitários, para ajudar na motivação à aprendizagem desses estudantes, conforme a pesquisa de GOMES (2012), são a conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos, utilização de desafios, formas que possam despertar a curiosidade, o uso da afetividade e do humor e também os elogios às conquistas desses discentes.

Em estudos baseados na Neurociência revelam também a importância da motivação para a aprendizagem. De acordo com ARAÚJO e MANGILI (2018, p.7)

No que se refere à motivação, existe em nosso cérebro um sistema dedicado à motivação e à recompensa. Quando o cérebro é afetado de forma positiva por alguma coisa, tal região cerebral produz dopamina que gera bem-estar, mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao que a afetou. Isso quer dizer que se o cérebro se frustrar e não obter prazer do sistema de recompensa, a tarefa será abandonada. Não existe aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao que foi aprendido. A motivação tem sido um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho do estudante. Um aluno motivado revela-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem e manifesta entusiasmo na execução das tarefas (LOURENCO, 2010).

Alunos motivados e estimulados serão capazes de ficar horas focados numa mesma atividade e isso ocorre principalmente com portadores do TDAH. Segundo ABDA (2016) É fundamental compreender que isto não se trata de uma livre e leviana ‘escolha’. Pessoas com TDAH têm uma deficiência químico-cerebral; quando estão diante de coisas ou atividades prazerosas, estimulantes e cheias de novidade, esta circuitaria cerebral é ativada. Em outras palavras, prazer e estímulo constantes, aumentam a produção química no cérebro de quem tem TDAH, compensando as deficiências.

Mas, infelizmente existem situações que desmotivam muito o aluno, e uma delas diz respeito às avaliações, talvez pelo fato de muitas universidades ainda utilizarem métodos tecnicistas, em que a prova é a única ferramenta de medida do conhecimento. Este é um assunto de suma importância a ser discutido e refletido na prática docente.

O DESAFIO DA AVALIAÇÃO

A Avaliação é confundida muitas vezes como “medir” e/ou “examinar”, ou seja, medir através de notas com um fim classificatório. HOFFMANN (2004) nos traz um alerta em relação à Avaliação como uma reflexão crítica sobre a prática para tomada de decisão, do que fazer para sanar ou superar os problemas da aprendizagem, e que só faz sentido se for para melhoria desta aprendizagem. No entanto esta avaliação deve ser Mediadora, cujo objetivo é a promoção da aprendizagem. Luckesi, citado por CAVALCANTI NETO e AQUINO (2009, p. 8) também sugere uma avaliação diagnóstica, ou seja, que os dados coletados sejam analisados não com o objetivo de aprovar ou reprovar os alunos, mas para que os professores revejam o desenvolvimento dos alunos dando oportunidades para que ele avance no processo de construção do conhecimento.

Na avaliação nós não precisamos julgar, necessitamos isto sim, de diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa. (LUCKESI, 2005, p. 33)

A Avaliação Diagnóstica serve para conhecer este aluno através de entrevistas com os discentes, familiares, histórico destes alunos, enfim, identificar qual o cenário da sala de aula para que se possa fazer um planejamento adequado à realidade, atingindo assim os objetivos propostos. Nesta fase diagnóstica já é possível identificar se existem educandos que trazem históricos de algum problema de aprendizagem ou de algum transtorno como, por exemplo, o TDAH, e poder então buscar ferramentas para intervir.

Outra etapa importante do processo desta aprendizagem é a Avaliação Formativa, conforme conceito do Educador Francês Charles Hadji citado por BOY (2010) “...mais do que medir o desempenho da prova, o processo de avaliação deve mostrar como esses alunos atuam durante a aprendizagem, permitindo uma reorientação da ação pedagógica.” Portanto, é importante verificar se há necessidades de uma possível recuperação paralela, revisão de alguns conteúdos, com exercícios individuais, em duplas ou grupos, provas com pesos diferenciados ou com consulta, enfim, buscar outras estratégias, cujo único objetivo é a aprendizagem deste aluno.

Por fim, a Avaliação Somativa, onde se atribuirá notas através de provas ou trabalhos para promoção deste aluno, baseando-se em resultados cumulativos. Porém, vale lembrar a advertência de Dias Sobrinho (2002) citado por CAVALCANTE e MELLO (2015, p. 10)

Reduzir a avaliação à aplicação de uma prova é reforçar uma visão mecanicista e simplificadora, constituída como uma tecnificação da formação. É como se fosse possível estabelecer uma relação causal entre

o sucesso de uma prova e o desempenho profissional, assim como ligar, linearmente, as aprendizagens realizadas pelos estudantes durante um curso e a capacidade de responder a um instrumento pontual de avaliação (2015, p. 10).

É possível perceber, por mais que se fale em “Avaliação Mediadora”, que ainda existe, dentro das Universidades, a ideia de uma Avaliação como fim e não como meio de aprendizagem.

Hoffmann (2005) escreveu em seu livro “Avaliação, Mito & desafio” que a avaliação é vista como um monstro de várias cabeças e conta que em seus encontros pede aos professores que escolham um personagem que se relacione à palavra “avaliação” e os mesmos indicam símbolos negativos às avaliações. Solicitou também que alguns alunos de diferentes idades (crianças e jovens) e bastante estudiosos, fizessem um desenho de como se sentem ao serem avaliados, todos demonstraram o medo que os instrumentos avaliativos provocam. Uma aluna desenhou uma “descarga de raios e trovões” devido ao estado de ansiedade que desencadeia, a outra “uma bomba que a qualquer momento poderia explodir, e uma terceira demonstrou que os instrumentos são algo ruim e que parece que a professora está espiando e a qualquer momento vai rir ou cobrar o que o aluno não aprendeu.

Ela analisou esses desenhos como se o processo de avaliação do ensino aprendizagem estivesse dando uma conotação apenas de cobrança e punição ou de constatação da incapacidade do aluno. De acordo com reflexões de Vasconcellos (1995), citado por MENDES (2005, p.7)

Criamos rituais especiais para que essa avaliação aconteça, damos muito mais valor ao dia da prova do que aos dias em que acontecem diferentes aprendizagens. Por que será que advertimos para que nossos alunos estudem somente nas vésperas das provas? Por que não os orientamos a estudar todos os dias? Pois bem, situações como estas confirmam o quanto temos pervertido o papel da avaliação e mesmo o papel da escola. Até parece que mais importante que conhecer, saber o máximo possível é tirar uma nota x ou y. Essa prática precisa ser questionada dentro das Universidades. Se quisermos avaliar e não apenas verificar conhecimentos mecanicamente memorizados, temos que avaliar durante o processo de aprendizagem, ou seja, sempre que for preciso e devemos avaliar para ajudar o aluno, não apenas para atribuir-lhe uma nota. Nesse sentido, não há como deixar de criticar a prova como instrumento meramente verificativo. Apesar de ser muitíssimo utilizada nas práticas atuais, em se tratando de avaliação processual, esse instrumento não cumpre um papel significativo.

Quando se refere ao aluno com o TDAH a questão da Avaliação ainda se torna mais complexa, principalmente se o sujeito estiver sendo avaliado apenas por um instrumento avaliativo, por isso se faz necessário uma maior reflexão sobre esta prática docente e se não está sendo dada muita ênfase na avaliação de forma que ela esteja dominando o cenário da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura deste artigo levou a conhecer sobre o que é o TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e como este problema pode acompanhar o indivíduo até a idade adulta, trazendo implicações em sua vida, no que se refere à relacionamentos, trabalho e na vida acadêmica, que foi o foco deste artigo.

Infelizmente, não existe cura para o problema, entretanto, os comportamentos gerados por ele e suas implicações, podem ser melhores administrados se houver alguns ajustes aos ambientes sociais, principalmente, dentro das Universidades, havendo um olhar mais cuidadoso e um melhor preparo dos Docentes para acompanhar este indivíduo portador do TDAH.

Observa-se que dentre os comportamentos gerados pelo transtorno os que mais afetam a vida acadêmica destes alunos são: a falta de concentração, a impulsividade e a falha de memória, que os leva a incapacidade de planejamento, a dificuldade na execução de tarefas e na organização das mesmas e por fim, na falta de persistência ao alvo, por isso, muitos jovens acabam desistindo dos seus sonhos e evadindo das Universidades.

A proposta estratégica deixada neste artigo para melhorar este cenário real dentro das Universidades está em pequenas e importantes mudanças na atuação do Docente, no que diz respeito primeiramente em se inteirar mais a respeito do TDAH e aos conteúdos aplicados, sempre conectados com a realidade dos alunos, atribuindo significado ao que está sendo ensinado, bem como a capacidade do professor em estimular este aluno para que haja aprendizagem, e principalmente se atentar à forma de avaliação que está sendo utilizada, sendo uma avaliação mediadora, onde o fim é a aprendizagem e não a classificação.

Acredita-se que é possível, por meio de um trabalho sério, pautado em estudo e elaboração de estratégias baseadas em evidências científicas e também na subjetividade de cada aluno, oferecer o apoio necessário ao universitário portador de TDAH.

REFERÊNCIAS

ABDA – Associação Brasileira de Deficit de Atenção. O que é o TDAH.
_____. O TDAH também afeta gente grande.

TDAH no Adulto.

AFONSO LOURENCO, Abílio; ALMEIDA DE PAIVA, Maria Olímpia. A motivação escolar e

o processo de aprendizagem. Ciênc. cogn., Rio de Janeiro , v. 15, n. 2, p. 132-141, ago. 2010 .

ANTUNES, C. Miopia da atenção: problemas de atenção e hiperatividade em sala de aula. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

ARAÚJO, Miriam Esperidião de; MANGILI, Ana Paula Carvalho. A Criança Hiperativa na perspectiva da Neurociência e a possibilidade dos Jogos Teatrais. Revista de Pós-graduação Multidisciplinar. [S.1], v.1, n.3, p.171-180, feb. 2018. ISSN 2594-4797.

BOY, Priscila Pereira. Inquietações e Desafios da Escola. Inclusão, violência, aprendizagens e carreira docente. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

CAVALCANTE, Leila; MELLO, Maria Aparecida. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. Avaliação (Campinas)[online]. 2015, vol.20, n.2, pp.423-442. ISSN 1414-4077.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?. Educ. rev.[online]. 2009, vol.25, n.2, pp.223-240. ISSN 0102- 4698.

GOMES, Magda Altafini. Estudantes Universitários com dificuldades de aprendizagem: Como motivá-los? Porto Alegre, 2012. (repositório.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169725).

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. _____. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2000. _____. Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais – Natal: EDUFRN, 2013. 328P.:il (p.257-259)

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas

possíveis. Texto extraído do livro VEIGA, Ilma Passos Alencastro, p. 175-197, 2005.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de. Avaliação de sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em estudantes universitários. Santa Maria, RS, Brasil, 2014.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Dificuldades e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários com sintomas do TDAH. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 269-280, ago. 2017.

AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: RELATO DE UM ESTUDO



KEILA SGOBI DE BARROS

Graduação e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2005); Licenciatura em Educação Física pelo Centro Educacional Claretiano (2017); Especialista em Psicologia do Esporte pelo Instituto Sedes Sapientiae (2008); Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (2015); Professora de Ensino Fundamental e Médio – Educação Física – na EMEF Dr. Elias de Siqueira Cavalcanti.

RESUMO

A relação entre professor e aluno é de suma importância no processo ensino-aprendizagem. A empatia do aluno ao professor e o desempenho do papel do educador podem influenciar tanto a formação intelectual quanto sociocultural do(a) adolescente. Este estudo buscou compreender alguns elementos envolvidos nesta relação em um grupo de estudantes de ensino médio e verificar hipóteses sobre a concretização de tal relacionamento ocorrer de forma positiva. A relevância da temática consiste na possibilidade de aperfeiçoamento dos papéis envolvidos no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento do ser social. As variáveis analisadas consistiram na acessibilidade da linguagem, sintonia de temas com o universo adolescente, afetividade do professor *versus* autoridade, métodos didáticos. Por meio de observações e análise de questionário, verificou-se que as temáticas foram escolhidas pelos(as) adolescentes e diversos métodos foram utilizados para expor o conteúdo que sempre possuía referências à atualidade, o que contribui com a aprovação do professor por metade dos(as) estudantes. Sua espontaneidade também contribui para sua aprovação por cerca de 20% dos alunos e desaprovação de outros 10%. No período observado, foram presenciadas discussões assertivas e construtivas. O modo-de-ser do professor e sua acessibilidade permitem o treino de novas habilidades intelectuais do(a) adolescente (raciocínio hipotético-dedutivo). Sua postura como figura de autoridade não autoritária possibilita a vivência de habilidades e papéis sociais, identificação e cria um ambiente de confiança e segurança. Tais resultados são representativos de um pequeno grupo e estudos mais acurados devem ser realizados para possíveis generalizações.

Palavra-chave: Afetividade; Relação Professor-aluno; Piaget.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte da inquietação da autora diante de uma experiência pessoal no próprio processo de ensino-aprendizagem durante a Educação Básica.

Era o final da década de 1980. Uma escola pública de periferia. Muros pichados, banheiros sujos, alunos mal-alimentados vindos de creches aonde passavam quase todo o seu tempo por suas famílias trabalharem o dia todo. No primeiro ano do antigo Ciclo Básico, um garoto chamava a atenção pelo nome e pela dificuldade de aprendizagem. Infelizmente, esta atenção resultava em maus-tratos pelos(as) colegas de turma e pela professora, que puxava sua orelha diariamente e deixava marcas vermelhas no corpo e na alma com os constantes gritos de que ele era “burro”. Este menino não participava do ditado, não compreendia as operações matemáticas, mal desenhava o próprio nome. Diariamente exposto a situações de humilhação, gaguejava nas chamadas orais e era motivo de riso. Ficava de castigo, sentado atrás da porta, e chorava.

Esta inquietação nunca abandonou a autora: “Será que a relação desenvolvida pela professora àquela época contribuía para o desenvolvimento daquele menino com claras dificuldades de aprendizagem? Seria possível agir diferente?”. Assim surge este estudo com a proposta de identificar as variáveis envolvidas no relacionamento professor-aluno por meio de análise de observações de aulas e questionários respondidos por estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola privada da cidade de São Paulo. Esta escolha se deu para conhecer um outro recorte socioeconômico e de faixa etária.

A seguir, exponho as observações, análises e considerações com base nas referências pesquisadas.

DESENVOLVIMENTO

A didática e a linguagem são contingências primordiais para o despertar de interesse pela aula em qualquer estudante. Aulas sempre expositivas, com conteúdo essencialmente teórico e linguagem adversa à do aluno prejudicam o processo de percepção, não despertando, muitas vezes, a atenção e prejudicando a memorização e o exercício de abstração e do raciocínio hipotético-dedutivo (Piaget).

No período Operatório Formal, que conhecemos como adolescência, segundo Piaget, o “instrumento do pensamento é a linguagem ou qualquer outro sistema simbólico como, por exemplo, a matemática” (PIAGET *apud* RAPPAPORT, 1981). Assim, “é capaz de formular hipóteses e, valendo-se delas, chegar a conclusões que independem da verdade

factual ou da observação” (PIAGET *apud* RAPPAPORT,1981), aplicando às operações acomodadas de períodos anteriores.

Neste estágio – fase em que muitos pensamentos povoam a mente ao mesmo tempo, em que os interesses estão mais voltados ao grupo, à sexualidade, à formação e reconhecimento de uma identidade (ERIKSON *apud* RAPPAPORT,1981) e, seguindo a linha piagetiana, sua identificação pela percepção de si inclui em seu plano de vida a transformação da sociedade a partir do momento em que se sente fora dela, integrando-se no meio adulto por meio de grupos e relações extrínsecas a ele – o sujeito quer se sentir inserido neste “mundo de possibilidades futuras pessoalmente relevantes” (FLAVEL, 1965) por meio de ações e comprovações de sua maturidade.

Este estudante acaba por se interessar mais por assuntos que fazem parte de sua realidade, sentindo-se menos atraído por disciplinas teóricas e atraindo-se por disciplinas que envolvam assuntos ideológicos e políticos, de forma que discuta e crie projetos de adaptação do mundo aos seus ideais e de si aos ideais sociais.

Sendo assim, o professor precisa se desdobrar em métodos didáticos que motivem o(a) estudante – o que pode gerar frustrações quando o objetivo não é alcançado – como filmes que fazem parte de seu cotidiano e músicas conhecidas e utilizar linguagem acessível. Contudo, a aproximação da linguagem do adolescente ainda é uma questão diante do receio de perder a autoridade (não como figura totalitária, que detém o poder de ‘destruir’ o aluno quando lhe aprouver, mas como organizadora de um ambiente grupal, social) e prejudicar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem por acreditarem que esta aproximação se efetivaria numa “perda de controle” sobre a sala, e impossibilidade de transmitir o conteúdo programático.

A relação entre professor(a) e estudante é extremamente importante, pois, neste momento, o indivíduo começa a “considerar-se como igual aos adultos e julgá-los num plano de igualdade e de total reciprocidade” (PIAGET, J. & INHELDER, B, 1976). Um(a) professor(a) que demonstra não entender este processo maturacional pode ter dificuldades em conduzir uma aula, já que sempre estará na posição de colocar -se em teste. Na verdade, a todo o momento o(a) “adolescente testa o professor” (AQUINO, 1996), seja qual for sua relação com ele. Seu olhar crítico não se desloca deste objeto; todos os seus movimentos, atitudes, são estudados de forma a serem questionados; contudo, aquele que não se coloca como autoridade máxima e inquestionável, tem mais facilidade em lidar com este tipo de comportamento, de situação.

O ESTUDO

Participaram do estudo 38 estudantes do segundo ano do Ensino Médio (em média, 16 anos de idade). Foram observadas quatro aulas do professor de Filosofia (formado em Arquitetura). A observação direcionou-se a: método didático; linguagem do professor e comportamento do professor diante da chamada e situações inusitadas.

Durante estas aulas, foi discutido o tema *Morte* e a efemeridade da vida.

Após as observações, os(as) estudantes responderam a um pequeno questionário que visava compreender o que mais o(a) atraía ou o(a) irritava neste professor, o interesse pela disciplina Filosofia e sugestões quanto tornar a aula mais interessante.

Inicialmente, trabalhamos com algumas hipóteses a respeito desta relação ser concretizada de maneira positiva. São elas: linguagem acessível, com termos do universo adolescente; conteúdo das aulas ser referente a conflitos que os alunos têm enfrentado; aproximação afetiva do professor como um amigo, sem perder a autoridade, indispensável ao universo do adolescente (FREUD *apud* RAPPAPORT, 1981); métodos didáticos.

A seguir, apresento brevemente os relatos das observações, exposições sobre a adolescência e as conclusões a que se foi possível chegar.

RELATO DAS OBSERVAÇÕES E QUESTIONÁRIO

Foram realizadas quatro observações de aulas. Todas ocorreram às quartas-feiras, das 7:30 às 8:20 (primeira aula). A sala era bem iluminada e ventilada, limpa, com carteiras juntas em fileiras horizontais em relação ao professor, em perfeitas condições. Há um corredor no meio da sala de aula.

A pesquisadora se colocou no fundo da sala, próxima ao corredor. Nada sobre sua presença lhes foi comunicado – instrução da Coordenadora Pedagógica, pois “os alunos estão acostumados com estagiários, nem vão notar a sua presença” (sic).

No *primeiro encontro*, o professor, de voz grave, tentou iniciar a chamada. Os alunos se encontravam agitados, inquietos e conversando. Alguns em pé – detalhe: o professor iria entregar as avaliações trimestrais individuais. Iniciou a chamada com os alunos conversando e conseguiu terminá-la, chamando nome a nome. Um aluno estava ao seu lado, auxiliando-o. Repetiu o critério de avaliação: coerência e comentou sobre o agendamento de uma visita a um cemitério.

Iniciou a aula retomando o tema da mais recente: morte. Propôs que a sala distinguisse pânico de terror valendo-se da discussão acerca de atentados terroristas;

declamou o poema ‘O Corvo’, de Edgar Allan Poe após colocar na lousa o significado de palavras que os alunos poderiam desconhecer (o professor criou um cenário: colocou na lousa um cartaz com um corvo sobre um umbral da deusa Atena, coberto por uma folha de papel pardo); apresentou a música ‘Tears in Heaven’, de Eric Clapton, evidenciando as semelhanças entre esta composição e a de Edgar Allan Poe (como os dois lidaram com o sentimento de culpa pelo falecimento de duas pessoas queridas e a morte em si); distinguiu os termos pânico e terror, comparando-os e colocou apresentou questões acerca da morte, do sentimento que tomaria conta deles diante dela. Ao final, o professor explicitou seu sentimento em relação à sala. Disse que os alunos têm um “déficit de atenção e concentração” (sic). Comentou que não é somente em relação a sua disciplina, mas que os outros professores também comentam. Falou sobre a proximidade do vestibular, métodos de estudo e sobre alunos do colégio que tiveram bom desempenho neste exame em importantes universidades (USP, UNICAMP) sem necessitar de cursinho. Terminou a aula e saiu rodeado de alunos inconformados com suas notas. Em todos os questionamentos sobre a atribuição de nota, o professor soube explicar o porquê e o aluno concordava.

No *segundo encontro*, a aula se inicia com a chamada nas mesmas condições da última. Há muito diálogo entre professor e estudantes. Neste dia, foi possível notar que a lista de chamada deste professor contem apelidos, nome ou sobrenome pelo qual o(a) estudante quer ser chamado(a).

Retoma o tema da aula passada e introduz pensamentos de Platão e outros filósofos para compreenderem a morte por um ângulo diferente e para que tracem paralelos. Apresenta uma música de Gilberto Gil para iniciar a aula pedindo atenção à letra. Os(as) estudantes sentados ao fundo conversam e um reclama da música: “Que música mais idiota!” (sic). Com uma linguagem simples, tenta trazer os alunos para sua abstração. Fala de questões existenciais, justificação da existência com base na profissão que escolherão no próximo ano. Para isso, pergunta qual o significado da palavra *fim*. Ninguém se manifesta. O professor explica a palavra tomando como base seus significados em grego. Fala da efemeridade da vida, do significado de se possuir um projeto a ser concretizado e, para demonstrar a dificuldade em se descobrir o significado da existência e em que isto pode incorrer, começa a contar a vida de Muhammad Yunus, um economista de Bangladesh que estudou nos EUA e descobriu que as aulas que dava sobre economia eram somente teoria e que, na verdade, os problemas sociais não poderiam ser resolvidos como ela prega.

Introduziu o personagem perguntando o que era um economista e, diante de poucas manifestações, preferiu questionar se eles sabiam o que significavam as profissões

escolhidas e o porquê de as escolherem. O número de participações aumentou. Em determinado momento, brinca com o(a) estudante e a aula sai do padrão silencioso, fluindo do ruído contínuo à escuta ativa. Um texto de Muhammad estava sendo lido pelo professor quando um dos estudantes começou a conversar. A *turma* pediu silêncio por quererem ouvir o professor.

A aula termina em virtude ao início da segunda aula, mas a vida do economista será retomada na próxima semana.

No *terceiro encontro*, a chamada foi realizada calmamente e foi agendada a visita ao cemitério, fora do horário de aula, desvinculada do Colégio.

Utiliza uma apresentação com slides para retomar a história do economista Muhammad Yunus. Durante a explanação, alunos do fundo conversam; a aula se mostra como um bate-papo entre o docente e os estudantes. Lê um trecho do livro de Yunus e as conversas diminuem, são quase inexistentes. Discute a questão de valores [“o que é significativo para mim é insignificante para o outro” (sic)], questões existenciais, efemeridade da vida. No último, questiona o *Carpe-Diem* atual (fazer tudo, da maneira mais rápida possível, aproveitando todos os espaços de tempo), correlacionando-o e afirmando ser uma herança romântica. Apresenta o *Sehnsücht* (desejo do próprio desejo) como representante do aumento do valor da liberdade como fazer o que quiser e quando quiser. Para criticar o romantismo, mostra, por meio de slides, obras de Goya que representam a realidade, não a fantasia romântica da qual viviam, ou imaginava-se viver. Goya expõe a morte, o medo, a pobreza, a tristeza, a doença.

Estas explicações – o professor traça um panorama biográfico do artista – são enérgicas. Quando expõe o significado da Revolução Francesa para o romantismo e nas obras de Goya - que a retrata como morte ao lado da liberdade, do belo - o faz de maneira ativa, falando, fazendo comparações e chamando os(as) estudantes para o exercício.

Por fim, coloca que a liberdade transformou o homem num bicho, pois ela gera medo; uma vez que perde seus limites, torna-se destruição.

Para encerrar a aula, antes de tratar da competição como herança romântica, recita o poema *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos, que fala sobre a morte e denigre o belo.

No *quarto encontro*, apresenta trechos do filme *Sociedade dos Poetas Mortos* e *Ricardo III*. O novo tema é *Amor*. Nesta aula, procurou discutir o que é sentimento e expôs que as dificuldades humanas quanto à violência, à falta de cidadania e amor ao próximo podem estar relacionadas ao excesso de racionalização dos acontecimentos da vida, dos próprios sentimentos. O significado grego da palavra *escola* é *tempo útil* e que tem sido orientada somente a racionalizar e não a sentir e entender seus sentimentos. A aula foi

densa e emocionante. Neste encontro, apresentei-me e entreguei o questionário aberto para que respondessem anonimamente. A participação foi facultativa.

Os(as) estudantes relataram que o que mais gostam no professor são sua maneira de dar aula (41,9% das respostas), o fato de ser alegre/divertido (13%), sua espontaneidade e “tudo” (8,6% cada resposta). Citaram também a criatividade (6,5% das respostas). Dos 34 estudantes que responderam ao questionário, 61% gostam da disciplina Filosofia e que os leva a gostar da aula se relaciona ao fato dos assuntos terem sido escolhidos por eles e fazerem parte de sua vida (20%), por se sentirem livres para se expressar e pela aula ser diferente (11%). Apesar do professor ter sido citado somente por 3 alunos (8,3% das respostas) como o motivo pelo qual gostam da disciplina, podemos notar que a liberdade de expressão e a aula ‘ser diferente’ estão relacionados à dinâmica do profissional que leciona.

80% dos(as) estudantes responderam que não há nada que os irrite neste professor, já 6 alunos (20%) responderam que sim. Destes, a irritação diz respeito à prova, ao fato do professor querer que trabalhos sejam refeitos, quando não responde a perguntas e muda de assunto e ao fato de ser muito espontâneo e dar alguns gritos repentinos (3 dos 6 estudantes), o que contrasta com a opinião de outros(as) colegas. As respostas dadas por esses alunos foram: ‘quando grita e eu estou com dor de cabeça’, ‘quando grita, eu me assusto’ e ‘ele é espontâneo demais’, uma resposta que se apresenta ambígua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante esclarecer que o questionário proposto tinha um objetivo qualitativo e não quantitativo. A intenção era ter contato com a percepção do(a) estudante em relação ao professor, confirmar os dados obtidos durante as observações e verificar a intervenção da linguagem e da didática na relação do estudante com o docente de filosofia.

Quando o(a) estudante se refere à maneira de dar aula como o que mais gosta no professor, podemos inferir que esteja falando da didática do professor. Nas observações foi constatado o uso de recursos didáticos diferentes em cada aula (slides, vídeo, aparelho de som, por exemplo). A espontaneidade também é um fator importante a ser destacado, pois a expressão do professor leva o aluno se sinta confiante ou não em relação a ele, criando um vínculo. Contudo, sua maneira de expressar incomoda alguns alunos, gerando certo mal-estar quando em sua presença. Podemos até mesmo pensar na possibilidade de algumas respostas a outras questões destes alunos serem embutidas da carga afetiva dos colegas de sala por serem a minoria a desaprovar as ações do professor e sentirem-se

inibidos a demonstrarem seus reais sentimentos, uma vez que lhes pode custar determinada posição conquistada dentro da sala.

Mas o foco é o professor. E, por meio das respostas ao questionário, é possível identificar sua influência sobre os(as) estudantes, mesmo quando não respondiam diretamente o nome *professor* como causa de determinadas opiniões. A liberdade por ele proporcionada atrai os(as) jovens, assim como sua acessibilidade.

A relação ideal entre professor e aluno(a) não é simplesmente ‘profissional’, na qual o primeiro assume um papel onipotente e totalitário, enquanto o outro fica subjugado a ordens ou assume uma posição contemplativa perante seu ‘mestre’. Ela se difere, de acordo com a fase da vida do estudante. A fase observada neste estudo foi a adolescência (período operatório formal, segundo Piaget (PIAGET, J & INHELDER, B., 1976); fase genital, segundo Freud).

Os sujeitos observados são da faixa etária entre 15 e 18 anos. Púberes, adolescentes que estão se preparando para enfrentar a vida adulta. Para isso, precisam exercitar sua futura independência dos pais através de vivências grupais que auxiliarão neste processo intenso de busca pelo futuro ao lado da presença do sentimento da brevidade da vida. Mesmo assim, ele precisa de uma figura de autoridade que mostre onde estão seus limites para que se sinta amado, para que perceba que possui a atenção de alguém. Segundo Freud, esta figura lhe assegura a possibilidade de experimentar, sabendo que não foi abandonado, desenvolvendo, assim, a coragem para alcançar a vida adulta de forma saudável, sem a dependência da família nuclear. Quanto aos aspectos da inteligência, a acomodação prevalece sobre a assimilação: o sujeito do período operatório formal exercita seu raciocínio hipotético-dedutivo a todo o momento, testando probabilidades abstratas (raciocínio impossível no período operatório concreto, quando a criança ainda necessita de objetos palpáveis para exercitar seu intelecto), ideais e soluções para os problemas do mundo.

É neste momento, para ajudar o desenvolvimento nestes aspectos, que surge um ‘novo’ papel para o professor. Ele é a autoridade que o adolescente necessita fora de casa (quando na escola). Mas, se esta autoridade for uma cópia do modelo familiar contestado, o adolescente pode não conseguir manter um vínculo e até mesmo não ser capaz de compreender o que lhe é transmitido. Deve promover o exercício mental do adolescente para que seu desenvolvimento se conclua, segundo Freud, de maneira adequada, de maneira que não seja percebido pelos alunos nem como um amigo por completo, nem como uma figura repressora.

O professor observado apresenta características importantes que, depois de relacionadas às repostas do questionário, nos levam a concluir que a afetividade tem um papel importante na relação professor-aluno e que está ligada à didática, a sua linguagem e ao seu modo-de-ser com os alunos.

Primeiramente, quanto ao conteúdo das aulas do ano, este foi programado pelos próprios alunos dentro de uma gama oferecida pelo professor. Portanto, foi o estudante quem escolheu o que e quando estudar, exercitando sua autonomia.

Entre os temas, morte e amor são estudados, questões de extrema importância no universo infanto-juvenil, uma vez que lutos são enfrentados (perda do amor dos pais da infância, do corpo infantil, da bissexualidade), vivem no Princípio do Prazer, num retorno ao Processo Primário (as relações devem ocorrer no momento em que ele deseja, não importando o espaço do outro, o limite do outro) e passam a ter de lidar com um novo tipo de amar que já não é mais aquele infantil, mas mais ligado à genitalidade.

A sua espontaneidade em aula deixa-os confiantes e livres para se expressarem, uma vez que representa uma imagem que pode ser motivo de chacota por ser observado por 38 ‘olhos críticos e atentos’ (AQUINO, 1996). Não são obrigados a anotar, a nada. O professor somente pede para que prestem atenção à aula, pois “é a vida de vocês que está aqui e vocês não querem se dar conta” (sic-professor). Este desafio ao aluno o incita a questionar, a trabalhar com seu raciocínio hipotético-dedutivo, desenvolvendo-o; é uma competição que o aluno deseja vencer para provar que pode confrontar um adulto e até mesmo ‘derrotá-lo’ na batalha intelectual, já que se sente quase um por ter de assumir uma série de responsabilidades que antes não lhe eram delegadas. Neste momento, sua *onipotência de pensamento*, característica do *egocentrismo* do período (Piaget, 1976), está apresentada em uma de suas mais belas formas: a de contestação. A possibilidade de discussão durante a aula permite que o seu idealismo ‘ingênuo’ aflore e que ele exponha suas suposições e hipóteses sobre o mundo, seus desejos de mudança, preparando-se para a vida adulta.

A junção da espontaneidade e da liberdade acaba por permitir a confiança do aluno no professor. Um fato curioso foi a pergunta “Você nem avisou a gente!” (sic-aluno), quando foi explicada a presença de um ‘estranho’ na sala. Pareceu um sentimento de ‘traição’ por não ter sido avisado. Porém, não pode ser aplicado a toda a sala, pois foi a manifestação de apenas um aluno.

Além disso, a linguagem do professor é extremamente acessível, sem pecar pelo excesso. A cada dia, um novo conhecimento é transmitido e, com ele, um tipo de linguagem que vai se tornando habitual ao universo da sala. Não trata os alunos como crianças, nem

como adultos. Mas como indivíduos que estão buscando sua inserção dentro de uma sociedade que pode vir a aceitá-los ou não.

Outro aspecto primordial é a didática. Sua aula nunca é a mesma. Sempre há algo que pode surpreender o aluno. Uma poesia, uma música. São estímulos que impedem o tédio e levam a atenção do aluno ao conteúdo que está a ser transmitido. Seu desejo por conhecer o novo, e sempre de maneiras diferentes, é satisfeito. O conteúdo faz e não faz parte do seu mundo. Este jogo o coloca em um exercício de abstração extremamente valioso e significativo, fazendo que uma afeição seja relacionada ao professor e transformando-o num ser importante para ele e, por isso, confiável e respeitável.

A afeição pela matéria foi justificada não pela pessoa do professor diretamente, mas por seus atos durante a aula e sobre sua maneira de lecionar. Se considerarmos sua autenticidade, os alunos admiram o ser deste professor por representar um ideal quase que extinto dentro do contexto escolar.

Com base nestas reflexões, é possível apontar que a relação afetiva na sala de aula com o docente, ao menos no período da adolescência, e com base em uma pequena amostragem, é criada e mantida pela flexibilidade do professor, sua espontaneidade, sinceridade (para conseguir manter um laço de confiança e respeito por não ser um amigo 'efetivo', com quem são debatidos temas pessoais, ao menos em sala de aula, nem um carrasco), preocupação com o aluno, linguagem acessível, utilização de diferentes materiais didáticos (que, em determinada instância, pode causar a impressão no aluno de ser importante para aquele professor por se preparar de maneira diferente para suas aulas), promoção de ambiente favorável ao questionamento e discussões, demonstrando que confia e quer ouvir o aluno. Ou seja, dando-lhe a atenção, representando uma figura de autoridade/equilíbrio e suporte afetivo-intelectual necessário ao desenvolvimento intelectual e emocional do aluno, permitindo que ele exercite sua inteligência, seus limites e seus modos-de-ser dentro do ambiente.

Diante destas identificações, surgem novos questionamentos: Qual será o papel da personalidade do professor na escolha profissional do aluno? Qual é a importância do professor na preferência por determinadas disciplinas na fase escolar? Como se dá esta relação na escola pública da periferia das grandes cidades? Que contingências permeiam o desenvolvimento deste adolescente diante das dificuldades encontradas para sua sobrevivência? Como é a relação de conflito entre eles, psicologicamente falando?

Muitas perguntas. Poucas respostas. Mas uma certeza: elas nunca se calarão.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Confrontos na Sala de Aula – Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo. Summus, 1996.

FLAVELL, J.H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. Tradução de Maria Helena Souza Patto. São Paulo. 5ed. Biblioteca Pioneira de ciências sociais, 1996.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo. Pioneira, 1976.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W.R.; DAVIS, C.. **A Adolescência e a Idade Escolar**. Psicologia do desenvolvimento. V 4. São Paulo. EPU, 1981.

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. 5ª. ed. Martins Fontes, 1994.

CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO, EM CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO



KELLY CRISTINA DE LIMA RODRIGUES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Nove de julho (2014); Professora na Rede de Ensino Municipal e Estadual das séries iniciais/Fundamental I.

RESUMO

Este artigo científico é requisito parcial para obtenção do certificado de especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica do curso de pós-graduação da Universidade Nove de Julho. O presente artigo busca elucidar a importância da ludicidade na intervenção do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem. Também nos faz refletir sobre a importância de uma aprendizagem significativa para a criança. Reforça as contribuições da ludicidade como instrumento de investigação e possibilidade de mediar a construção do conhecimento, apontando as dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Ludicidade; Intervenção Psicopedagógica

INTRODUÇÃO

As atividades sem intencionalidade pedagógicas, artificiais e sem planejamento continuam presente nas escolas. Com o intuito de alfabetizar, muitos professores tornam a alfabetização como algo ruim, desinteressante e monótono, ao invés de utilizarem-se de metodologias que estimulem esse processo de forma prazerosa despertando assim o interesse da criança pela leitura e escrita.

Diante desse problema, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma investigação com o foco na contribuição da ludicidade na intervenção do psicopedagogo, em crianças em fase de alfabetização, período esse em que as crianças começam a codificar e decodificar a escrita, a leitura, compreender suas funções; visa um olhar crítico para a ludicidade, como forma de desenvolver o aprendizado através de jogos, brincadeiras, vindo assim investigar a ludicidade como ferramenta utilizada na intervenção do psicopedagogo.

Diante dessa problemática, venho primeiramente apresentar as razões que me motivaram a pesquisar sobre o assunto, as questões levantadas e os objetivos da pesquisa. Em seguida apresentarei o conceito teórico de alfabetização e ludicidade, fazendo uma relação com a prática vivenciada no estágio supervisionado e pesquisa de teorias sobre a temática.

Esse trabalho tem como objetivo elucidar a importância do lúdico na alfabetização e na intervenção psicopedagógica, estimulando as crianças a serem autônomas e construtoras do seu próprio conhecimento de forma prazerosa e descontraída.

JUSTIFICATIVA

Durante os dois anos de estágio supervisionado no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública, em que atuei, obtive um olhar crítico para a importância do lúdico no processo de alfabetização das crianças.

Com a nova proposta do Ministério da Educação (MEC), o ensino de 9 anos, as crianças ingressam mais cedo na escola de ensino fundamental, com 6 anos de idade. Essas crianças vêm de uma vivência na Educação Infantil, em que não tinham a obrigatoriedade de aprenderem a ler e a escrever, a alfabetização era feita de forma representativa e lúdica.

Pude observar que a ludicidade é algo muito presente no cotidiano das crianças, havendo assim necessidade de valorizá-la no processo de introdução da alfabetização.

Dificuldades de aprendizagem são apontadas como a falta de capacidade que os indivíduos têm de realizar determinada tarefa, os quais são encaminhados para acompanhamento psicopedagógico.

A ludicidade é uma questão importante a ser discutida na educação, pois através da ludicidade a criança desenvolve raciocínio lógico, cognitivo e emocional. É nas representações apresentadas nas brincadeiras, na interação com o outro, nos contextos de ludicidade que a criança se apropria do conhecimento de forma prazerosa. Sendo de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança.

Através das brincadeiras as crianças expressam sua cultura, seu contexto familiar, suas aflições e subjetividades. Elas tornam a realidade significativa; aproveitar esse momento de ludicidade para inserir a alfabetização é um modo de respeitar e apresentar conteúdos às crianças de modo prazeroso.

PROBLEMATIZAÇÃO

Diante dessa questão e partindo da vivência em sala de aula, estabeleci aqui questões de pesquisa:

A ludicidade é realmente importante na intervenção do psicopedagogo?

É possível alfabetizar partindo da ludicidade?

A construção do conhecimento de forma prazerosa ajuda a criança a internalizar conhecimento?

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar de forma crítica a importância da ludicidade na intervenção do psicopedagogo em crianças em fase de alfabetização nas crianças nas series iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

Levantar hipóteses sobre a intervenção do psicopedagogo e a ludicidade na alfabetização.

Pesquisar metodologias que facilitem a alfabetização através da ludicidade.

Investigar se a intervenção psicopedagógica partindo da ludicidade, interfere e ajuda o professor na alfabetização e desenvolvimento integral da criança.

HIPÓTESE

As hipóteses levantadas nesse trabalho surgiram após observar que o ensino na sala de aula, quando é feito de forma tradicional, utilizando-se livros didáticos, cópias de textos, atividades mecânicas, não considerando os conhecimentos prévios e o meio em que a criança está inserida, procedimentos como esses causam aversão à alfabetização e ao conhecimento.

Segundo leituras observei que, por chegarem ao ensino fundamental com 6 anos as crianças não têm maturidade para construir o conhecimento de forma tradicional, a alfabetização nesse caso torna-se um entrave, causando traumas psicológicos e dificuldades de aprendizagem.

Já quando a aula é planejada levando em consideração a ludicidade, os conhecimentos prévios, a cultura, a singularidade que cada criança traz, o aprendizado se dá de maneira prazerosa.

A necessidade de interação com outro é muito evidente entre as crianças, quando o professor propicia esses momentos às crianças

estabelecem vínculos entre a imaginação e a realidade, tornando-se capazes absorver os conteúdos sistemáticos tornando-os significativos.

Um exemplo, quando o professor faz uma brincadeira para ensinar o alfabeto, a criança internaliza esse aprendizado, pois o professor o apresentou de uma maneira que para a criança foi especial e significativo.

As atividades lúdicas em sala de aula devem ter como objetivo o ensino aprendizagem, sendo utilizada como ferramenta facilitadora na construção do conhecimento. Deve sempre ter uma intencionalidade pedagógica, despertando assim a criança para ser ativa em seu processo de alfabetização.

A dificuldade de aprendizagem pode se dar por não se considerar a criança como ser único e em transformação, buscando meios e intervenções diferentes para que avance, respeitando sempre seu tempo, meio e sua cultura.

Cabe esse olhar minucioso ao Psicopedagogo, elaborar intervenções que estejam de acordo com o contexto da criança.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa utilizarei referências bibliográficas e considerarei a importância do atendimento psicopedagógico considerando a faixa etária e a necessidade de proporcionar momentos de ludicidade, interação com o meio.

A Psicopedagogia busca respostas para a dificuldade de aprendizagem em suas formas patológica ou normal. Busca compreender, estudar e intervir no processo de aprendizagem do indivíduo.

Partindo das hipóteses a serem levantadas nesse processo de investigação, unindo a teoria e prática, poderei assim, fazer um link entre as contribuições que a ludicidade traz para a intervenção do psicopedagogo através de jogos e brincadeiras. Citarei referenciais teóricos diferentes para que a comparação entre eles nos apresente uma discussão ao redor do assunto.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Alfabetização, antes vista como uma ação mecanicista de codificação/decodificação, com o passar do tempo, vem sendo colocada como função social, não basta

saber codificar/decodificar é necessário que se aprenda fazer uso da escrita e da leitura de modo que as mesmas tenham valor social. Segundo Ferreiro. (1996, p. 24):

“O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Muitos educadores utilizam-se de métodos de alfabetização tradicionais pautados em transmissão de conhecimentos, utilizando-se de atividades mecânicas como cópias e reproduções de textos. De acordo com Carbonari e Silva (2001):

[...] a cópia assim como a leitura oral origina-se a partir de estímulos textuais, e da maneira como vem sendo instituída e utilizada dentro das salas de aula ambas se configuram em reprodução textual, uma motora e outra sonora. O que é restritivo e pontual na concepção de alfabetização apenas como codificação e decodificação de signos. (Silva e Carbonari, 2001, p.97)

Dá-se aí a importância de um ambiente alfabetizador, acolhedor que estimule as crianças a construir conhecimento partindo de vivências reais e prazerosas. O brincar deve ser considerado desde a mais precoce infância. Pois através do brincar a criança criará laços de com o meio externo, obtendo laços afetivos com o outro, desenvolvendo ações individuais e coletivas. Desenvolvendo autonomia e socialização.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a interação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (LOPES, 2006, p.110)

Um ambiente alfabetizador facilita o processo de aquisição da leitura e escrita, como é citado no RCNEI, 1998, p.153, v.3, as atividades permanentes nessa fase são a leitura de diversas fontes de informação, gêneros e autores jornal, livros de histórias infantis, histórias em quadrinhos etc.; jogo de escrita, como letra móvel, caça palavras, forca, brincadeiras de faz de conta, nos ambientes interiores e exteriores da instituição, fazendo novas formas de interação da linguagem, organização de diversos materiais para que do jogo simbólico, possa obter um resultado como: livros de receitas, blocos de anotações etc. Segundo Kato:

[...] a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (1986 apud FARIA e MELLO, 2005, p.07)

Atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento e estruturação do psíquico da criança, Segundo PIAGET (1971), o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer.

As atividades lúdicas segundo Vygostky (1984, p. 29), reforçam o potencial associativo da criança, em função de proporcionar a possibilidade de estabelecimento de situações reais e imaginárias, ajudando a criança a viver processos reais, por meio de adequação de sistemas estabelecidos em atividades simbólicas. A partir daí começam a entender o real, separando assim o que é imaginação, fazendo assimilações.

É através da ludicidade que ela desenvolve não só a imaginação, mas também desenvolve afetos, elabora conflitos e ansiedade, explora habilidades e à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competência cognitivas e interativas (ANTUNES, 2004)

Na intervenção psicopedagógica a ludicidade serve com facilitadora no processo de ensino aprendizagem, pois através do lúdico a criança absorve conhecimentos e torna-os significativos.

Pelo lúdico a criança faz “ciência”, pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos (RONCA; TERZI, 1995, p. 98).

O olhar do psicopedagogo deve estar voltado para metodologias e didáticas que considerem a ludicidade como inata da criança. Pois através da ludicidade a criança tem seu desenvolvimento integral estimulado.

Segundo Passerino (1998) apud Moratori (2003) os objetivos indiretos que as atividades lúdicas podem propiciar as crianças são: memória (visual, auditiva, cinestésica); orientação temporal e espacial (em duas e três dimensões); coordenação motora viso-manual (ampla e fina); percepção auditiva, percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação), raciocínio lógico-matemático, expressão linguística (oral e escrita), planejamento e organização.

A intervenção do psicopedagogo é de mediação entre o indivíduo e a aprendizagem, apresentando ferramentas facilitadoras e as substituindo quando necessário, de acordo com a necessidade do indivíduo em internalizar tal conhecimento. Segundo Berni:

[...] a fundamental responsabilidade dos educadores no ambiente escolar: o desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação.

Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar (BERNI, 2006, p.253)

Incluir a ludicidade através de jogos, brincadeiras, músicas, atividades direcionadas e intencionalizadas para despertar o interesse pela leitura e escrita de forma prazerosa. De acordo com Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI):

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes materiais adequados, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e

independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Cabe psicopedagogo e ao docente um trabalho em conjunto no qual busquem relacionar a teoria com sua prática, para que assim possam se reconhecer como mediador, ajudando de forma significativa a construção do conhecimento pelo indivíduo. Segundo Cancian:

“Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator, que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática”. (2000, p. 72)

A práxis educativa constitui, portanto, que considere a criança como um ser único, em transformação e a ludicidade como uma ferramenta importante no desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Uma nova concepção sobre o papel do brincar**. Páginas abertas, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.
- BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação: um conceito central na teoria de Vygtsky**. São Paulo, 2006.
- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- CANCIAN, A. K. **Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores**. Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000
- CARBONARI, Rosemeire e SILVA Ana Claudia da. **Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar?** In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (org). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. Fundamental. Referencial

LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento**. Curitiba, PR. FAEL, 2006. LUCENA, M. D. S. **Planejamento estratégico e gestão do desempenho por resultados**. São Paulo: Atlas, 2004.

PASSERINO, L. M. **Avaliação de jogos educativos computadorizados**.

Taller Internacional de Software Educativo 98 – TISE "98. Anais. Santiago, Chile, 1998.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Znanh, 1971.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 119 – 129.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **O movimento lúdico**. In: _____. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 1995, cap. 4, p.95-103.

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

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LAÍS MANTOVANI RAMOS BANHOS

Graduação em Magistério pela CEFAM Profª Lucília Ferrari (2001); Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2004); Pós Graduação em Artes pela Faculdade Integrada Campos Salles (2017); Assistente Técnico Educacional na DRE - Diretoria Regional de Educação - Ipiranga.

RESUMO

Hoje nos deparamos com dificuldades quando tratamos do assunto da Educação Inclusiva. Neste artigo serão apontados conceitos, características e tratamentos que devem ser dispensados a estes alunos e informações consideráveis a educadores.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Interação Social.

INTRODUÇÃO

O autismo é considerado como um transtorno em detrimento ao mesmo englobar a síndrome de Asperger e abarcar diversas dificuldades do desenvolvimento humano, recebendo assim o termo TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Vivemos em uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é no mesmo, que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão é muito mais que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular na escola. A inclusão para realmente fazer jus à palavra dita, precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista como aqui é estudado que deve adaptar-se ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado e receber a educação inclusiva, pois já, há leis que determinam esta afirmação. Não só no âmbito do autismo, mas em todos os transtornos e deficiências intelectuais, motoras e etc.

A importância do tema abordado deu-se por razão do entendimento do processo da inclusão do aluno autista na escola regular da rede pública e suas contribuições, pois, o ensino inclusivo é um direito conquistado e é dever de toda sociedade aceitar e respeitar

as diferenças. Desse modo foi feito um levantamento desde os conceitos, características, atividades a serem feitas com a criança.

O CONCEITO DO AUTISMO

Existe uma grande associação entre autismo e deficiência mental, desde o leve até o severo, sendo que se considera que a gravidade desta deficiência mental não está necessariamente associada à gravidade do autismo.

O autismo é uma desordem que faz parte de um grupo de síndromes chamada Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), definido por alterações presentes antes dos três anos de idade e que se caracteriza por alterações qualitativas na interação social, afetando a capacidade de comunicação e o uso da imaginação. Gauderer (1997).

Conforme o DSM-IV-TR (2002), o Transtorno Autista consiste na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação e um repertório muito restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

O CID 10 (2000) conceitua o autismo como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por:

- Um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes dos três anos de idade;
- Apresentando uma perturbação característica do desenvolvimento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo;
- Manifestações inespecíficas como fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade).

Para a Austim Society Of American – ASA (1978) – (Associação Americana do Autismo), o autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida, aparecendo tipicamente nos primeiros três anos de vida.

Principais sintomas:

- Relacionamento anormal com pessoas, eventos e objetivos;
- Distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas;
- Reações anormais às sensações. As funções mais afetadas são a visão, audição, tato, olfato, gustação, dor, equilíbrio e maneira de manter o corpo;
- Fala e linguagem ausentes ou atrasadas. Certas áreas específicas do pensar presentes ou não;

- Ritmo imaturo da fala, restrita compreensão de ideias. Uso de palavras sem associação com o significado.

Embora conceitos diferentes, todos apresentam especificamente dificuldades acentuadas no convívio social, na aquisição e utilização da linguagem e no comportamento inadequado.

O QUE CAUSA O AUTISMO

Por muito tempo, acreditou-se que o autismo fosse ocasionado pela falta de contato da mãe com o bebê, aceitando-se que a frieza ou rejeição da mãe era a causa do problema. Entretanto, hoje se sabe que isso não é uma verdade e que a etiologia do autismo é múltipla. Entre os fatores que podem determinar esse problema, podemos destacar alguns **fatores genéticos, o uso de certos medicamentos e infecções durante a gestação.**

CARACTERÍSTICAS E MANIFESTAÇÕES DE AUTISMO

O autismo aparece desde o primeiro ano de vida com as primeiras manifestações sutis e variáveis que se transformam em sintomas claros por volta dos 2 ou 3 anos de idade e, às vezes, bem mais tarde. As crianças pequenas autistas diferem de seus pares nos seguintes aspectos:

- Interações sociais: são menos propensas a tomar iniciativa e responder às interações sociais, têm um contato visual limitado e incoerente, apresentam falta de compartilhamento de emoção e de imitação, não respondem quando são chamadas por seu nome.
- Comunicação: são menos propensas a utilizar gestos de comunicação e têm dificuldade em repartir atenção.
- Comportamento sensorial e motor: formas insólitas de olhar ou brincar com os objetos, interesse intenso e pouco usual por alguns objetos ou partes de objetos, ou ainda sensibilidades ou preferências sensoriais não usuais.
- Bebê não imita;
- Bebê não gosta de colo;
- Movimentos repetitivos com as mãos ou com o corpo;
- Manipulação de objetos repetidamente;
- Hábito de morder-se, morder roupas ou puxar os cabelos;

- Problemas de sono;
- Recusa alimentar ou restrição a poucos alimentos;
- Interesses intensos (hiper foco);
- Falta de contato ocular;
- Falta de comunicação com gestos;
- Déficit de linguagem e comunicação;
- Dificuldade em participar de atividades em grupo;
- Indiferença afetiva ou demonstrações inapropriadas de afeto;
- Falta de empatia social ou emocional;
- Epilepsia em quase 30% dos casos.

Outras manifestações, como atrasos no desenvolvimento, também são frequentes, mas elas podem se referir igualmente a riscos ligados a outros distúrbios do desenvolvimento. Os pais e/ou tutores legais deveriam estar bem informados sobre os primeiros sinais do autismo, para que as crianças possam ser tratadas mais cedo e, dessa forma, ter uma evolução mais positiva.

O AUTISTA DE ALTO DESEMPENHO

Como foi dito a cima existem outras manifestações de autismo assim como níveis e um deles é o alto desempenho.

Existe uma pequena parcela dessas pessoas que são chamadas de autistas de alto desempenho e que apresentam uma grande capacidade de memória e habilidades impressionantes em matemática e artes. **A razão para ocorrerem essas altas habilidades é ainda desconhecida.**

O DIAGNÓSTICO

Para diagnosticar o autismo, uma série de testes deve ser realizada, sendo o diagnóstico basicamente clínico. O médico deverá avaliar o desenvolvimento, as habilidades do paciente, a comunicação, entre outros fatores. Vale salientar que cada pessoa autista apresenta uma dificuldade e uma habilidade diferente da outra, portanto, é necessária uma análise por uma equipe multiprofissional.

O QUE FAZER APÓS O DIAGNÓSTICO

Como foi dito a cima, o autista apresenta dificuldades e habilidades que precisam ser exploradas. Uma equipe deverá atuar de maneira interdisciplinar de modo a conseguir o melhor desenvolvimento do indivíduo. **Entre os profissionais que podem ajudar no acompanhamento do autista, podemos citar o psicólogo, psiquiatra, pediatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta.**

- Curiosidade: O autismo é quatro vezes mais frequente em pessoas do sexo masculino.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA

Atualmente, não existe uma diretriz clara de como trabalhar com crianças autistas na educação, afinal, cada sujeito expressa o transtorno de forma diferente e deve ser olhado na sua subjetividade e na relação com os outros assim como concluímos nos estudos a cima.

Justamente por isso, duas crianças com o mesmo diagnóstico podem responder de maneiras distintas para a mesma atividade pedagógica, trazendo mais desafios para os professores e coordenadores.

Mas de acordo com alguns estudos feitos podemos chegar a alguns pontos positivos para a melhor inclusão da criança.

De acordo com Sassaki (1999, p. 41) inclusão social pode ser conceituada como sendo o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui então um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre as soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Existem pontos fundamentais para a inclusão de uma criança autista na escola, para isso é fundamental que todos os envolvidos, família, amigos e escola, os tratem normalmente, tentando entendê-los na sua forma de ser, proporcionando tratamento em todas as áreas que precisem.

Certamente deveria haver mudanças não só curriculares, mas fundamentalmente nas atitudes no que diz respeito às pessoas envolvidas neste processo. (NASCIMENTO, 2007).

- Iniciar a inclusão na escola comum ainda na educação infantil;

- Idade da criança igual ou com mínima diferença das demais;
- Capacitação para professores e funcionários;
- Aceitação da turma e do professor;
- Orientação e participação da família;
- Sala de aula bem organizada e na mesma distribuição todos os dias;
- Pedir para que seu aluno olhe sempre em seus olhos;
- Coloque-o sempre o mais próximo de você;
- Utilize recursos visuais, coloridos, que chamem atenção;
- Manter o máximo possível a rotina da sala e da escola;
- Estimular amizades;
- Trabalhar o concreto; repetir atividades para a criança poder acompanhar e compreender o que está trabalhando;
- Elogiar sempre que se destacar;
- Regras e disciplina bem estabelecidas, como as demais crianças;
- Não diferenciar obrigações e direitos das demais crianças;
- Materiais e mobiliários adaptados;
- Preparação da comunidade escolar;
- Adaptação curricular;
- Inserção da política da inclusão no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

OUTRAS PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO

A inclusão nas escolas de ensino regular pode ser útil tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais quanto, para os ditos “normais”, desde os alunos até o corpo docente e administrativo da escola, pois a mesma traz consigo o resgate dos valores e o respeito pela diferença. Como Carvalho (1999) afirma que, a inclusão traz benefício a todos, pois podem desenvolver solidariedade, respeito às diferenças e cooperação uns para com os outros.

Logo, a inclusão dos autistas nas escolas públicas é necessária, pois despertar nos educandos atitudes de solidariedade, pois tal “acordar” começa na escola, onde o indivíduo é orientado a trabalhar suas atitudes diante da sociedade.

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

Diante de tal afirmação do que é o ato de incluir, é possível perceber que a inclusão envolve todo um processo, desde aceitar a matrícula até o desenvolvimento da consciência da importância da inclusão, sendo de conhecimento de todos. Para que haja a inclusão eficiente e não o simples inserir, deve-se estar preparado para receber e trabalhar com os autistas, para que não haja desrespeito no ambiente em que vive.

Como afirma Carvalho (1999, p. 37),

[...] para que, em nossas escolas, o ideal da integração de todos, ou da não exclusão de alguns, torne-se realidade, é preciso trabalhar todo contexto em que o processo deve ocorrer. Do contrário, corre-se o risco de contribuir para maiores preconceitos em torno dos deficientes.

À vista disso, o ambiente escolar que recebe esses alunos, ao matricular, deve garantir toda a preparação de profissionais e estrutura escolar, para que os mesmos sejam aceitos e atendidos conforme todo o processo inclusivo propõe, abandonando os atos que segregam os indivíduos autistas, pois tais atos em nada ajudam, só vem a prejudicar.

"A separação dos indivíduos com autismo de um ambiente normal contribui para agravar os seus sintomas. As crianças com autismo têm necessidades especiais, mas devem ser educadas com as mínimas restrições possíveis" (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p. 543).

Faz-se, portanto, o motivo da importância de incluir crianças autistas, quanto menos restringi-las ao contato com os outros, melhor será seu desenvolvimento diante da sociedade em que vive, pois é através dessa interação que os mesmos evoluem, com apoio de todos. De acordo com Cunha (2014, p. 100), "não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas".

Não é de grande utilidade ter espaço propício, recursos pedagógicos e não saber como e quando utilizar, pois, o ambiente inclusivo é aquele que possibilita o desenvolvimento eficiente, que faz uso de comportamentos de trabalho adequados às necessidades educativas especiais, que considere as potencialidades do indivíduo, possibilitando ao máximo o contato com toda a comunidade escolar. Diante disso, faz-se importante lembrar que, "se ainda não é do conhecimento geral, é importante que se saiba que as escolas especiais complementam, e não substituem a escola comum" (MANTOAN, 2006, p. 26).

Usufruir da escola especial como substituta da escola comum não é uma opção válida, pois, parte-se do pressuposto que a escola especial acaba por segregar o indivíduo, tirando-lhes a possibilidade de conviver com os demais, sabendo que "o que falta às escolas especiais, como substitutas das comuns, é muito mais do que a soma das

carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão” (MANTOAN, 2006, p. 27).

Portanto, é necessário o relacionamento social das crianças com toda gama da diversidade vivida pela escola, para assim, então saber viver e conviver com a diferença.

A inclusão vai além da estrutura e da boa vontade dos profissionais da educação, “incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão” (CAVACO, 2014, p. 36).

Incluir envolve não somente o “corpo interno” escolar, mas sim toda a sociedade em que a escola está inserida, pois é fato que a realidade local deve ser considerada para tomada de decisões.

Para Monte e Santos (2004), para que haja inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais que apresentam autismo, é necessário critério de modo que seja bem orientado, variando de acordo com as individualidades de cada um.

Existem vários métodos educacionais importantes que podem auxiliar no processo de inclusão da criança autista, tais como: TEACCH – Tratamento e Educação para autistas e crianças com deficiências relacionadas à comunicação, Sistema de Comunicação através de troca de figuras – PECS (The Picture Exchange Communication System), ABA – Análise Aplicada do Comportamento e o programa Son-Rise.

Segundo Orrú (2007), o método TEACCH é um método educacional fundamentado no comportamento, que é utilizado para o treino do indivíduo de acordo com os comportamentos apresentados de forma exploratória adequada, seguindo instruções aplicadas previamente, dando seguimento com a avaliação do comportamento, onde faz-se uso da observação direta com registros sobre os comportamentos apresentados e a frequência que dos mesmos.

O programa TEACCH visa indicar, especificar e definir de maneira operacional os comportamentos que devem ser trabalhados. Ele possibilita o desenvolvimento de repertórios que são usados para avaliar os aspectos referentes à interação e organização do comportamento, além do desenvolvimento do indivíduo nos diferentes níveis. O ambiente é totalmente manipulado pelo professor ou pelo profissional que atua com o autista, visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir de reforço positivo. O método TEACCH utiliza estímulos audiovisuais visuais e audiocinestésicovisuais² para produzir comunicação [...] A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinha, porém, com o uso do recurso visual (ORRÚ, 2007, p. 61).

O TEACCH possibilita o ajuste ao comportamento adequado da criança autista diante das situações apresentadas através das fotos, sons e demais meios utilizados, visando o

desenvolvimento comportamental do mesmo. Porém, Cunha (2014) ressalta que, as atividades propostas ao educando autista não devem ser estipuladas e cumpridas com rigor, mas deve-se partir da consideração em que aprendizagem passa por desafios e superações durante seu processo, considerando a autonomia da criança como ponto primordial.

Há também o método ABA – Análise aplicada ao comportamento, que segundo Cunha (2014), é uma técnica comportamental de origem do campo científico behaviorista, onde é objetivada a observação, análise e explicação da associação entre o comportamento humano e aprendizagem do indivíduo, que visa mais a mudança de comportamentos específicos do que os comportamentos globais apresentados.

O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas (CUNHA, 2014, p. 74).

Assim, é possível perceber a importância do registro ainda que cansativo, pois o mesmo favorece a reflexão sobre como se deu tais comportamentos apresentados pelo autista, favorecendo assim, análise do que pode ser mantido e o que deve ser retirado para que o método ABA alcance os objetivos que o mesmo pretende para o comportamento do indivíduo autista.

Entre os métodos de educação comportamental há também o PECS, que segundo Cunha (2014), o método objetiva estimular o aprendente autista com baixo nível comunicativo a comunicarem-se através da percepção que ele mesmo pode alcançar bem mais rápido as coisas que almeja, fazendo uso de figuras. Tal sistema não necessita de materiais caros, pois usa apenas cartões, podendo ser utilizado em qualquer ambiente para organizar a linguagem não verbal com crianças ou adolescentes que não falam.

Tanto o método TEACCH, ABA e PECS tem foco comportamental, onde segundo Cunha (2014) visam à promoção da independência para o desenvolvimento do autista.

Há o programa Son-Rise, que de acordo com Cunha (2014), em seu conjunto apresenta técnicas e estratégias, que visam à interação espontânea e o relacionamento social. Através do programa Son-Rise, os pais e professores aprendem de forma satisfatória com a criança autista, buscando assim, o desenvolvimento cognitivo e emocional da mesma. Programa Son-Rise procura ir até a pessoa com autismo. Propõe ser uma ponte entre o autista e o cotidiano. Interagindo a partir dos seus afetos, o vê como um ser que precisa ser amado e compreendido com base em sua

realidade, para que possa haver comunicação e interação social (CUNHA, 2014, p. 76).

Pode-se perceber a importância do afeto para a realização do programa educacional Son-Rise, onde os desenvolvimentos social e cognitivo são priorizados, ao contrário dos métodos TEACCH, ABA e PECS que se diferenciam do Son-Rise por apresentarem técnicas comportamentais para o desenvolvimento do indivíduo autista.

Portanto, a inclusão de crianças autistas na escola regular municipal necessita de planejamento e ações criteriosas, visto que a mesma não trabalha apenas com um tipo de realidade, sendo a partir dessa realidade contemplada pelo contexto em que a escola está inserida e que recebe o aluno autista que é possível oferecer uma orientação adequada, promovendo o suporte inclusivo necessário à realidade individual de cada aluno atendido.

Para que a inclusão seja de fato uma realidade na escola é necessário à formação, preparo e dedicação dos docentes. Desse modo, Santos (2010) afirma que, a formação dos professores para atuação do trabalho com a diversidade é de grande importância, pois é essencial para a inclusão efetiva.

O PAPEL DO DOCENTE NA INCLUSÃO

Concomitantemente, Cunha (2014, p. 101) afirma que,

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

O papel do educador é de grande importância para a inclusão do educando, pois se tal profissional não exercer seu trabalho adequadamente, a inclusão será apenas mais uma palavra e não um exercício.

Sabe-se que, a formação do profissional da Educação só se faz competente quando tal profissional encontra-se em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a aprender com suas próprias experiências e acima de tudo que o comprometa (HERNÁNDEZ; SANCHO, 2006).

Diante de tal afirmação, compreende-se que, conhecer e reconhecer a realidade do aluno e de todo o processo para se fazer inclusivo é que torna a formação docente competente, pois além de trabalhar as capacidades do educando o professor tende a trabalhar as suas próprias competências e construção do conhecimento.

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atenta dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude

de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Logo, não há uma “receita pronta” para como o professor deva agir frente aos problemas que podem ocorrer, são necessárias leituras sobre a educação inclusiva e o público com que trabalha em sala de aula, levando em conta as particularidades no contexto escolar em que está inserido.

O professor ao se formar não tem como saber e conhecer tudo sobre todas as deficiências, pois as mesmas diferenciam-se de caso para caso, mesmo tratando-se de um mesmo tipo de necessidade educativa especial (NEE).

É importante referir que o aluno com necessidades educativas especiais deve encontrar-se inserido na classe (turma) regular, sempre que possível, devendo, no entanto, as suas características e dificuldades específicas serem sempre consideradas (CAVACO, 2014, p. 23).

Destarte, o professor deve primeiro ter conhecimento da demanda dos alunos de sua sala, buscando conhecer sobre a especificidade do educando, considerando as dificuldades, habilidades e outras características específicas de cada um.

Quanto à especificidade de cada deficiência ou síndrome, o aprofundamento deve decorrer, inicialmente, da necessidade que a prática na sala de aula impõe, das demandas concretas de alunos que já estão inseridos nela. O professor não tem como saber, a priori, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram (LIMA, 2006, p. 122).

O professor deve buscar mais conhecimento sobre a especificidade do aluno incluso na sala de aula em que leciona, para então, intervir da melhor maneira possível.

Carvalho (1998 apud FONSECA, 2014, p. 99) afirma que, “Mais urgente que a especialização, é capacitação de todos os educadores”. Visto que, a necessidade desse preparo é urgente e necessária.

O autismo, assim como, todas as outras necessidades educacionais especiais requerem do professor uma preparação adequada, uma capacitação, pois os educandos necessitam dessas tais competências profissionais para contemplarem uma educação de fato inclusiva, posto que, sua aprendizagem necessita do preparo do educador.

O professor precisa então, estar atento para cada detalhe do comportamento autista, para poder então saber como intervir, pois, a devida observação o ajuda e transmitir informações sobre seu comportamento.

O exercício de um bom professor começa pela observação. E, para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados (CUNHA, 2013, p. 55).

Por consequência, observar as ações do educando é a principal forma para conhecimento de seu ensino e aprendizagem. Pois, estabelecer a união de teorias e

práticas do conhecimento do professor, torna-se de uma grande importância, sendo a partir de tais condições em que ambas oferecem ao profissional que tornarão seu trabalho significativo.

É na relação sociocultural que o professor conduzirá a sua prática, segundo a sua condição de atuação. Para isto, ele utilizará conhecimentos teórico-práticos, que foram internalizados nesse processo, para criar condições que o capacitem a intervir por meio da mediação no contexto de seu aluno de forma crítica, concreta e significativa (ORRÚ, 2007, p. 160).

A capacidade para a intervenção de qualidade e de real valor dá-se por meio de condições, por meio da mediação através de dedicação e estudos, para que tal intervenção venha ser de forma crítica e reflexiva, tornando-se concreta.

É necessário que, o docente tenha conhecimento dessa realidade os seus alunos vivenciam, das influências do ambiente, considerando a cultura da sociedade em que a escola está inserida para que suas intervenções sejam referidas a essa realidade de forma crítica e reflexiva.

Cunha (2014) assegura que, é de grande importância a atenção para orientação do aluno, pois a mesma oferece suporte na troca de respostas aos devidos estímulos do ambiente, e ainda, orienta com algumas dicas para os professores e professoras que trabalham com autistas.

Penetrar no mundo do autista; concentrar-se no contato visual; trazer sempre o olhar do autista para as atividades que ele está fazendo. Entreter-se com as brincadeiras do autista; procurar sempre enriquecer a comunicação. Mostrar a cada palavra uma ação e a cada ação uma palavra; tornar hábitos cotidianos agradáveis; fazer tudo com serenidade, mas com voz clara e firme (CUNHA, 2014, p. 85).

Considerando o comportamento do educando autista para que haja o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem é necessário considerar como a mesma desenvolve-se. Fonseca (2014, p. 82), afirma que, “é necessário basear-se na forma de compreensão das pessoas com autismo que é totalmente diferente da nossa”.

Ao conhecer o autismo e suas particularidades, o professor deve buscar desenvolver as potencialidades do indivíduo autista, abandonando o pensamento de incapacidade.

Nunca é demais, contudo, reafirmar as condições em que essa inovação acontece, marcando, grifando na consciência dos educadores o seu valor, para que nossas escolas atendam a expectativa de seus alunos, do ensino infantil à universidade (FONSECA, 2014, p. 101).

Logo, é necessário oferecer as condições, sendo um profissional dedicado, a fim de doar-se para que o educando venha desenvolver-se no processo educativo da melhor maneira possível, “[...] é pertinente que cada educador reavalie sua prática, em razão das dimensões afetivas inerentes aos processos de ensinar e aprender” (CUNHA, 2014, p. 118). Portanto, o afeto do educador com educando é de grande importância para a construção e desenvolvimento de todo o processo ensino-aprendizagem.

Orrú (2007) diz que, é necessário o desenvolvimento da sensibilidade do educador, pois a ausência da percepção dos sinais de afeto e competência da pessoa autista poderá promover ainda mais o isolamento, diminuindo as possibilidades de estabelecer o desenvolvimento e a comunicação com os mesmos.

A partir da consideração da importância da afetividade na construção de estabelecimento do melhor convívio e desenvolvimento do entendimento dos comportamentos autísticos, o professor possibilitará melhores condições para sua prática pedagógica.

É fato o importante papel do professor para a escola inclusiva, visto que, sua contribuição favorece para o desenvolvimento de tal processo. Lima (2006) ressalta que, a insegurança de muitos professores é fato, bem como, a ausência do preparo profissional em que alguns cursos proporcionam, porém deve ser superado, pois a experiência e interação com pessoas deficientes não é considerado e visto como requisito prévio para o desenvolvimento do processo de inclusão na escola.

É preciso o empenho do professor para trabalhar com a inclusão, pois o preparo não vem apenas da formação, da experiência ou qualquer tipo de informação que aborda o autismo na escola regular, é, sobretudo a participação em formações continuadas, somadas com a vontade de superar os próprios limites como educador.

Dessa forma, devem ser considerados pontos importantes sobre o preparo do docente para a educação inclusiva, pois é de grande importância realizar perguntas pertinentes à temática. Como questiona Mantoan (2006, p. 29), “como prepará-los sem que possam viver a experiência do desafio das diferenças nas suas salas de aula? Que motivos teriam para se mobilizar? Para buscar novas respostas educacionais”?

O professor deve propor-se às novas experiências para que seus conhecimentos sejam renovados e seu papel na sociedade tenha sempre novas contribuições, contribuições estas que jamais se esgotam.

Prieto (2006, p. 59) destaca que, “Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional”.

Cunha (2014) diz que o educador não deve temer o que ainda não conhece e as dificuldades que ainda não fizeram parte de sua experiência e que tais educadores necessitam ser sensíveis e superar os problemas apresentados.

A reflexão do docente quanto à importância do trabalho inclusivo é importante, visto que, os benefícios são proporcionados não apenas aos alunos ou aos demais envolvidos

da escola, mas também ao seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, onde o mesmo vai buscar entendimento da teoria e a reflexão da prática aplicada.

A inclusão não deve ser papel apenas da escola, pois esta não pode desenvolver a mesma sem a ajuda dos pais.

Conforme Cavaco (2014), a intervenção em seu ponto mais produtivo começa a partir do contexto familiar, dando continuidade em seguida nos demais ambientes onde a criança encontra-se inserida.

Muitos fatores podem influenciar no comportamento da criança autista, o que implica também no seu possível desenvolvimento escolar e familiar, como afirma Batista e Bosa (2002, p. 36),

Os indivíduos com autismo são ainda muito sensíveis a mudanças de humor das pessoas com as quais convivem, talvez porque estejam atentos a mudanças sutis como: o tom de voz, a expressão facial ou a pressão do toque, mesmo que não saibam “interpretar” o significado de toda essa gama de comportamento não verbal.

Logo, toda essa ligação deve ser levada em conta nas atitudes, ou seja, na maneira do mesmo expressar-se, pois seus comportamentos diante das situações vividas não se dão como apenas uma característica do transtorno do espectro autista, tais reações estão intimamente ligadas ao convívio social em que o mesmo está inserido.

É preciso união entre todos os envolvidos com a criança autista para obter-se o máximo de resultados positivos possíveis, pois do contrário pode-se acabar prejudicando a mesma.

Como Gauderer (1997, p. 245) afirma,

O profissional maduro, consciente e seguro de si aprende com a vida, o tempo e a experiência a valorizar o próximo, colega, o outro profissional, apesar de ocasionais divergências técnicos-teóricas, práticas ou pessoais. A formação de grupos chamados “panelinhas” denota insegurança, inadequacidade e imaturidade e culminam prejudicando a pessoa comprometida, a família e a equipe que atende. É dever de todos transcenderem desta postura tão comum no nosso meio em respeito aquele que nos propusemos ajudar (GAUDERER, 1997, p. 245).

Diante de tal afirmação é necessário que, todos que se proponham a ajudar a criança autista, conversem sobre como devem se comportar, agir diante de toda a convivência com o autismo, pois é necessária a união não só entre os profissionais, mas também entre os familiares e a escola porque esse envolvimento entre a troca de informações sobre o assunto ajuda já os conflitos e a falta de comunicação tende só a prejudicar o autista. Portanto, o diálogo entre família e escola é de grande importância para as devidas intervenções na aprendizagem e em seus comportamentos.

A relação família x escola é primordial para o desenvolvimento do autista, pois como Cunha (2014, p.89) ressalta que,

[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes manuseiam os objetos os demais estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

O trabalho não é individual, pois se trata da criança autista e sua melhor aprendizagem e desenvolvimento. Logo, para que isso ocorra da melhor maneira possível, é necessário trabalho em grupo. Escola e família unidas para assim, obterem-se maiores possibilidades de acertos quanto ao que fazer no convívio com o autismo.

Conforme Cunha (2014, p. 118), “professores dedicados, que não negam a ter desafios, são inspiradores para os pais. Da mesma forma que, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor”. É necessária dedicação de ambas as partes para um trabalho de qualidade, onde as relações harmoniosas e comprometidas sustentam o processo inclusivo.

Diante de tal importância da relação família x escola, faz-se importante ressaltar o comprometimento ao desafio de oferecer apoio de um para o outro, unidos para melhor desenvolvimento das potencialidades da criança.

O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas com os pais, relatórios, trocam de informações e observação constante dos exames médicos laboratoriais fornece substancial ajuda (CUNHA, 2014 p. 90).

Desse modo, o diálogo constante entre a escola e a família é de grande importância, pois através do mesmo é possível analisar os aspectos positivos e negativos de ações realizadas nos dois ambientes, posto que, um deve contribuir com o outro.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimentos especializados e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2014, p. 88).

Assim, a família que tem uma criança autista estabelece limites para a escola diversas vezes, fazendo com que assim, a escola tenha algumas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho inclusivo escolar. Portanto, é necessário que, a escola busque o entendimento dos porquês e tais limites devam ser mantidos, observando quando os mesmos contribuem para agravar e até mesmo de alguma forma segregar o indivíduo, pois é necessário que tanto a escola quanto a família compreendam que não são as dificuldades que devem ter maior atenção e sim, suas potencialidades, proporcionando assim, melhor rendimento ao indivíduo autista.

Segundo Cavaco (2014), a mudança de pensamentos e práticas é necessária para atingir um conhecimento completo, onde os objetivos dos pais e profissionais possam ser concretizados, pois sonhar é necessário, considerando a realidade como ponto de partida para as possibilidades para tal mudança almejada e não parar em detrimento a realidade encontrada.

ESCOLA X FAMÍLIA

Ter uma boa relação com a família da criança serve como base para sustentar as práticas pedagógicas, sobretudo as inclusivas. Desenvolver um diálogo fortalecido com os pais auxiliará a escola a compreender a aprendizagem daquele aluno.

Isso porque a família convive diariamente com a criança e esteve presente durante o desenvolvimento do transtorno e do diagnóstico, reconhecendo suas facilidades e dificuldades.

ATIVIDADE LÚDICAS

O autismo acarreta o comprometimento de três principais eixos: Interações Sociais; Comportamentos estereotipados, repetitivos e restrição de interesses; Comprometimentos qualitativos na comunicação e na linguagem.

O brincar, assim como para qualquer criança, representa um papel importantíssimo para o desenvolvimento da criança autista, pois contribui para a socialização, têm efeitos positivos sobre a aprendizagem, estimula o desenvolvimento de habilidades básicas e a aquisição de novos conhecimentos. (SILVA, 2013).

As atividades lúdicas que forem oferecidas para a criança com autismo podem estimular as áreas da interação social, comportamento e comunicação. Pois conforme Araújo/APAE-Piumhi (2012): “As brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança, sempre respeitando o seu nível de desenvolvimento, promovendo aulas muito prazerosas”.

DADOS DE BRINCADEIRA

Segundo Silva (2013), esta atividade desenvolve a atenção por quinze minutos ou mais, flexibilidade e participação física. Você precisará de um dado gigante que poderá ser confeccionado com papelão ou tecido. Cada face do dado deve conter uma ação a ser

realizada pela criança, podendo, cada uma delas ser adaptada conforme o local onde se encontram, por exemplo:

- Pular: deve-se incentivar a criança a repetir a palavra "pular" e junto com ela pular o mais alto que conseguir.
- Rodar: girar em torno do próprio eixo com a criança em seu colo ou pela mão.
- Escorregar: puxar a criança gentilmente sobre um cobertor ou ajudá-la a descer no escorregador.
- Balançar: balançá-la em seus braços, em uma rede ou em um balanço.
- Apertar: oferecer massagens com diferentes tipos de movimentos e intensidade de pressões em diversas partes do corpo da criança.
- Passear: levar a criança de "cavalinho" em suas costas.

É importante sempre incentivar a pronúncia das palavras a cada atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tratou de um tema importante que é a inclusão de alunos com transtorno autista especificamente.

Esta pesquisa pode contribuir, orientar e enriquecer o aprendizado não só da criança autista, mas também do corpo docente da escola que irá lidar com a criança.

A inclusão é um processo que envolve família, escola e comunidade escolar. Desse modo, para que a mesma não seja apenas uma teoria, é preciso estar atento às condições necessárias para a efetivação que a mesma propõe caso contrário, uma escola que prega ser inclusiva estará contribuindo a prejudicar o aluno autista, por não oferecer atos e recursos importantes para a realização da mesma.

Desta forma, abordar o tema autismo na escola: pontos e contrapontos da escola inclusiva possibilitou o olhar mais amplo sobre os pontos positivos e os negativos do processo de inclusão dos autistas na escola regular pública, os pontos que já fazem parte da realidade escolar e os pontos que podem melhorar com o empenho dos educadores, visto que a formação e busca por novos conhecimentos para a prática pedagógica nunca findam-se, sabendo que, ambos os pontos contribuem para o processo inclusivo. Tal tema não é abordado para a discriminação da realidade da escola referida, mas uma forma de contribuir para o processo inclusivo dos interessados pelo estudo do mesmo e principalmente para a escola pesquisada, visto que é uma escola competente, empenhada e comprometida com a educação e de papel importantíssimo para a inclusão dos autistas.

REFERÊNCIAS

Margaret E. Clarke, MD, University of Calgary, Canadá

Tradução: B&C Revisão de Textos | Revisão técnica: Vera Regina Fonseca, Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo | Revisão final: Alessandra Schneider, CONASS.

QUAIS AS MANIFESTAÇÕES E SINTOMAS DO AUTISMO. Disponível em <http://www.encyclopedia-crianca.com/autismo/introducao>Acesso. Acesso em 10/08/2020

CARVALHO, R. E et al. **Salto para o futuro.** Educação especial: Tendências atuais. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Brasil em ação, 1999.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento:** Guia Prático para profissionais e pais. 2ª ed. Revista e ampliada, RJ: Ed. Revinter, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola:** como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R.G, ARANTES, V. A (org). Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus,2006. Capítulo I, 15 – 29.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014. Disponível em https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/autismo-na-escola-pontos-contrapontos-na-escola-inclusiva.htm#indice_6. Acesso em 10/08/2020

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. "Autismo"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/saude/autismo.htm>. Acesso em 14 de agosto de 2020.

AUTISMO e Síndrome de Asperger. Disponível em: acesso em 10/08/2020.

ARAÚJO, Márcia. **Brincando com a criança autista na sala de aula.** Disponível em: <http://piumhi.apaebrasil.or.br/noticia.phtml/49275>> Acesso em: 18 janeiro 2014.

DEFICIÊNCIA mental. Disponível em: Acesso em: 21 dezembro 2013.

GAUDERER, E.C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento:** guia prático para pais e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

NASCIMENTO, L.M. **Educação Especial.** Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Asselvi, 2007.

SASSAKI, R.K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Taís da. **Atividades lúdicas.** Disponível em: Acesso em: 10/08/2020.

AIX Sistemas. **SAIBA COMO LIDAR COM O AUTISMO NA ADUCAÇÃO INFANTIL.** Disponível em <https://educacaoinfantil.aix.com.br/autismo-na-educacao-infantil/>. Acesso em 10/08/2020

MÉTODOS EDUCATIVOS PARA UTILIZAR COM CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA



LÍGIA FERNANDES ALEXANDRE DE ABREU CAMPANÁRIO BARBOSA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2016); Professora da Educação Infantil - no CEI Ver Cantídio Nogueira Sampaio.

RESUMO

O presente estudo apresenta um olhar para as práticas educacionais para crianças autistas e, também, sobre práticas de intervenções com autistas na área da Pedagogia, o autismo infantil é um transtorno e as áreas prejudicadas são três, sendo elas: Comunicação e Linguagem; Interação Social e Movimentos repetitivos com imaginação pobre. Considerando as Políticas de Educação Inclusiva para crianças com necessidades educacionais especiais, este artigo tem o objetivo de compreender melhor as práticas que os educadores têm como suporte para se trabalhar em sala de aula com crianças autistas. A pesquisa foi realizada por meio de leitura de livros disponíveis em biblioteca pública de uma Universidade privada de São Paulo e, também, por meio de consulta a artigos científicos indexados na base de dados Scielo. Observa que os resultados apontam que há relativo atraso quanto ao lançamento de técnicas empíricas mais recentes sobre formas de atuações pedagógicas eficazes com crianças autistas e um aumento destas populações em escolas públicas e particulares. Por fim, destacam as contribuições da área comportamental (Behaviorista) para intervenções docentes com crianças autistas e a necessidade de interações profissionais para o sucesso no desenvolvimento global destas crianças. O trabalho contribui para verificar a complexidade e imensidão de especificidades dos transtornos invasivos do desenvolvimento.

Palavras-chave: Autismo; Práticas Educativas com Crianças Autistas; Necessidade Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscará compreender as práticas educacionais para se trabalhar com crianças do espectro autista, geralmente, essas crianças têm dificuldades de estabelecer interações sociais, problemas de linguagem e comunicação e maneirismos e estereotípias. Destaca-se como ponto principal do trabalho o resgate e apresentação dos métodos interventivos para professores que atuam com crianças diagnosticadas autistas. Neste sentido, acredita-se que o trabalho contribuirá na prática dos professores nas escolas públicas e privadas que iniciaram seu contato e atuação com aprendizes que apresentavam estas características, possibilitando assim uma intervenção pedagógica precoce e possivelmente uma conduta de trabalho mais direcionado.

Este trabalho especifica sobre o tema, os métodos presentes para uma efetiva atividade docente. Os objetivos específicos foram apresentar um retrocesso histórico sobre o espectro autista; abordar as legislações e declarações sobre o atendimento pedagógico para crianças com necessidades educacionais especiais e compreender melhor os métodos que os docentes podem utilizar atualmente com crianças do espectro autista que se encontra em ambientes escolares.

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa bibliográfica abrange revisão da literatura sobre o espectro autista e as práticas educacionais, partir dos livros e consultas em artigos científicos.

MÉTODOS EDUCATIVOS PARA UTILIZAR COM CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA

Com base nas descrições feitas nas legislações brasileiras que contemplam os direitos ao acesso à educação por parte das crianças com necessidades educacionais especiais, inclusive as com espectro autista, o presente trabalho apresentará as metodologias pedagógicas que apresentam melhores resultados nos processos de ensino e aprendizagem de alunos que são diagnosticados com autismo.

Por menor que seja a chance de uma aprendizagem bem sucedida e com bons desfechos visando uma melhor adaptação do autista ao meio ambiente, é importante acreditar que sempre existem boas chances e que é possível desenvolver bons trabalhos pedagógicos com estas populações. Segundo Klin (2006, p.10)

Muitas crianças são capazes de assistir à aula em escola regular com serviços de apoio adicional [...]; outras requerem serviços de educação especial, geralmente não devido aos déficits acadêmicos, mas devido às suas dificuldades sociais e comportamentais.

Fica clara a importância de um olhar mais atento para as crianças autistas a fim de se chegar a um melhor desenvolvimento não apenas cognitivo, mas de inserção social tanto na escola quanto na rede social estendida. É notável a importância da participação do sistema público no que se refere às condições de ensino aprendizagem; dos materiais ofertados pela rede de ensino regular; a estrutura física; os programas que são disponibilizados para a criança com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, há necessidade de compreender e destacar, especificamente, os métodos mais utilizados com sucesso em ambiente escolar.

Desta maneira, o primeiro método que iremos abordar é o Treatment and Education Of Autistic and related Communication-handicapped Children– TEACCH, criado em 1964, nos Estados Unidos. Tudo se iniciou dentro da tradição behaviorista (tradição essa que observa, analisa e explica a relação entre o ambiente e o comportamento humano bem como sua aprendizagem), porém sua base teórica é realizada sobre a psicolinguística. A partir dela foram atrás do entendimento e o desenvolvimento das estratégias de compensação, para os comprometimentos de comunicação que ocorrem devido ao transtorno do Espectro Autista. A base dos conhecimentos do TEACCH é o comportamentalismo e a psicolinguística, expressando a visão na conduta e pragmática.

Segundo Schwartzman(2011, p. 264): “a partir de pesquisas a respeito do funcionamento característico da desordem, principalmente nas áreas da linguagem, da cognição e do comportamento social, foram construídas as estratégias do TEACCH.”.

Neste método, é possível notar a adequação da metodologia ao conteúdo curricular, percebendo-se que para ajudar no desenvolvimento integral dessa criança existe a necessidade de valorizar e estabelecer uma rotina de trabalho específica com esta. Destaca-se que além da rotina, é necessário oferecer apoio utilizando informações visuais e associações com comportamentos da rotina escolar. A técnica oferece bons resultados para o contato interpessoal com o educador e os pares e, também na realização das atividades em grupos.

Como em toda prática docente, cada aluno, indiferente de sua condição clínica, estabelecerá padrões próprios de aprendizagens e com os autistas não é diferente. Segundo Schwartzman, não existe uma técnica que seja infalível ou recomendada para todos, mas o TEACCH traz a abordagem comportamental para intervenções escolares dessas crianças apresentando os melhores resultados nas áreas do desenvolvimento mais afetadas pelo distúrbio que são: comunicação e linguagem; relacionamento interpessoal e maneirismos e estereotipias.

No ponto de vista dos pesquisadores, Eliane Marinho, Vania Lucia Merkley, Schwartzman, este método oferece, ainda, possibilidades de testes que tem a pretensão de investigar as áreas do desenvolvimento cognitivo que podem, supostamente, estar comprometidas. É importante lembrar que o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais carece de uma rede de profissionais em interação para o sucesso na condução do trabalho. Tendo este dado em vista, o professor pode contar com a ajuda de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, pediatras, neurologistas e entre outros profissionais, para compreender melhor essas necessidades. Infelizmente, isto parece estar no momento, desvinculado das estruturas técnico-administrativas e pedagógicas das escolas públicas, sendo mais provável o estabelecimento de parcerias nas redes privadas de ensino.

O Prof. Dr. Salomão Schwartzman cita o teste Profile Psycho educational Revised, conhecido como PEP-R, que pode identificar aprendizagens irregulares e idiossincráticas do autista. O teste faz parte do método TEACCH e tem o objetivo de avaliar as áreas de coordenação motora ampla e fina, coordenação visomotora, percepção, imitação, desempenho cognitivo e cognição verbal, as áreas de relacionamento e afeto, entre outros.

Neste sentido, todas as áreas mencionadas anteriormente são de extremo interesse do pedagogo que pode se amparar no que a criança apresenta mais conservado para iniciar a prática educativa, voltando-se para potencialidades e não para as dificuldades dela.

No texto encontram-se algumas necessidades que fazem a diferença na aprendizagem das crianças que apresentam espectro autista, são fundamentais algumas adaptações relacionadas à estrutura física, a programação de rotina, os sistemas de trabalho, o apoio visual e de atividades psicopedagógicas.

Neste sentido, a primeira que devemos dar atenção é a estrutura física, ou seja, a organização do espaço para orientar as ações docentes e, conseqüentemente, o comportamento dos autistas, pois eles são extremamente visuais e rotineiros, necessitando da referência do ambiente para conseguirem organizar-se internamente. Um exemplo bem claro que está no texto “O método TEACCH” escrito pelo Prof. Dr. Salomão Schwartzman e trazemos aqui é: uma carteira escolar com um livro em cima, faz referência ao sentar e ler uma história ou um papel e lápis de cor sob uma carteira escolar se refere a sentar e desenhar.

Além disso, a necessidade de rotina do autista deve provocar reflexões no professor acerca das práticas de reorganização do espaço de sala de aula. Ainda na sala de aula, de acordo com o Schwartzman, também pode, ou melhor, deveria criar um espaço para as atividades dirigidas e outro para que sejam feitas livremente. A grande importância é que

ocorra a distinção entre as diversas atividades que podem acontecer no momento da dirigida e da livre, pois as regras e o comportamento esperado nas duas têm características distintas, exigindo um espaço diferenciado visualmente.

Portanto, é preciso que haja uma facilidade na circulação entre os espaços nos quais estas atividades são desenvolvidas. O objetivo é permitir que a criança reconheça segurança no ambiente, desloque-se com autonomia e inicie interações sociais, fortalecendo processos de convivência em grupo.

Já a programação da rotina, precisa ser pensada detalhadamente para não expor a criança a situações de isolamento social e estado de desestabilização emocional. É importante lembrar que ela pode realizar uma diversidade de atividades, por exemplo: educação física, artes, música, teatro, mas de maneira gradativa e focada com programação diária.

Faz-se necessário ainda, com base no autor apresentar a rotina seguindo uma ordem da esquerda para direita, de cima para baixo. Podendo usar os objetos para mostrar a rotina (ex: brinquedo para indicar atividade livre, copo/prato para hora do lanche e bola/ apito para educação física.), também pode ser usado cartão com foto ou desenhos sobre a sequência de atividades que serão desenvolvidas no dia ou escrever no quadro.

Além do TEACCH, o autor Schwartzman, apresenta o sistema de trabalho individual que é uma das formas de estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem da criança autista. Este método possui dois modos de apoio: 1) a atividade acontece da esquerda (onde as atividades que serão realizadas estão dispostas) e na direita (onde depois que a atividade é realizada, é colocada neste lado, no cesto do “acabou” que oferece a noção de tempo final.). 2) Emparelhamento de cores/ símbolos/ palavras: as atividades estão em cestos com o determinado símbolo, cor ou palavra em uma estante e sobre a mesa que a criança vai trabalhar está marcado em um cartão o símbolo correspondente que será realizada, também deve ter um tempo estipulado para finalizá-la. O Sistema de Trabalho tem como objetivo que o sujeito adquira a autonomia e realize-as sem um seguimento das etapas iniciais, meio e finais.

O apoio visual é uma instrução e pode ser empregado de diferentes formas para ajudar na compreensão das cores, desenhos, palavras, entre outros. Esses suportes podem ser recursos utilizados pelo professor e para atribuição de significado aos signos, compreensão dos enunciados e das solicitações do dia a dia. Exemplo: para fazer pão de queijo, deve apresentar os rótulos dos produtos que serão utilizados no preparo.

Por fim, o modelo TEACCH desenvolvido inicialmente pelo Dr. Eric Schopler apud Ramón Menéndez (2012) em 1988, apresenta uma ampla rede de auxílio para os

professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas corretas na construção da aprendizagem. Essas atividades devem ir avançando no nível de complexidade, conforme a criança evolui em seus conhecimentos e compreensão do significado, que é comprometido nos transtornos do espectro autista. Elas têm que ser organizadas e construídas de maneira atrativa, o TEACCH utiliza a arte terapia para auxiliar o desenvolvimento humano e sempre considera os interesses das crianças e um currículo adaptado. Os materiais mais utilizados são: rasgaduras, recortes, colagens, pinturas, desenhos e modelagens.

Outro método que vale destacar é a Análise Aplicada do Comportamento – ABA, da década de 1950 realizada pela primeira vez por Ivar Lovaas apud Kathy Lear (2004) em 1987, com embasamento na teoria Behaviorista, oferecendo a Análise Aplicada do Comportamento. Esta vem com intenção de focar no comportamento das pessoas que estão tanto no papel de educando, quanto no de educador, realizando uma análise cultural e também sobre a individualidade do sujeito.

Ao pensar em ABA, pode-se fazer uma comparação com a figura de um guarda-chuva, pois esta engloba uma abordagem científica que pode ser útil para lidar com diferentes questões de intervenções.

Segundo, Schwartzmann (2011, p. 280):

A análise do Comportamento busca analisar, com profissionais apoiados em uma metodologia sistemática, científica, e pautada no sujeito único, como manipular variáveis nos níveis ontogenético e cultural que auxiliem na CONSTRUÇÃO de um processo educacional em que cada indivíduo possa aprender a despeito de quaisquer idiossincrasias.

Assim, percebemos que esta análise busca amparar os processos de aprendizagem, além de qualquer particularidade que o educando possa apresentar, ajudando a escola a participar da preparação comportamental deste sujeito, para que este possa interagir em diferentes contextos.

Para ter sucesso efetivo na aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA o Prof. Dr. Salomão Schwartzman destaca a necessidade de se ter uma equipe de multiprofissionais. Entre eles está o do analista de comportamento, que elabora a intervenção que será realizada e supervisiona o aplicador, também deve se relacionar com o acompanhante terapêutico, a família e a escola.

O papel do analista, quando relacionado ao ABA, se dá pela interação entre instituição educacional para a elaboração de um currículo adaptado, levando em consideração a idade cronológica e de desenvolvimento do autista, e o que a escola espera dos aprendizes daquela série/ano. Além disso, entram os conhecimentos que o analista do comportamento tem sobre a totalidade das crianças para a intervenção, isto depois de toda avaliação

minuciosa que o método comportamental propõe. E, após o analista elaborar e refletir sobre o currículo típico e adaptado é que ocorrerá uma eficaz inclusão.

O trabalho realizado pelo ABA com as crianças autistas é direcionado para a insensibilidade que os autistas apresentam referentes a estímulos do ambiente. Por isso, foi elaborada uma interferência comportamental com elas. Além de elaborar juntamente com a instituição educacional o currículo e as práticas educativas, ele deve pensar e arquitetar as consequências imediatas que o aluno demonstrará, observando se ocorrerá o efeito de fixação da aprendizagem dentro dele.

Segundo Schwartzman, para o educador ter chances de conseguir fazer a criança se envolver em alguma atividade proposta é preciso analisar o conjunto comportamental dela. Na observação que será feita por ele, deverá saber qual é o objeto de interesse da criança que possa servir de reforço? Ela tem atitudes espontâneas? De que maneira estabelece contato com o outro? Entre outras questões que envolvem o comportamento desta. Esses dados e registros podem auxiliar grandemente o caminho que este professor irá seguir.

Para ter progresso na aprendizagem e assimilação do que está sendo proposto, o método enfatiza as atitudes que são desejadas intelectualmente e socialmente, o pareamento de estímulos que tem a intenção de aumentar os estímulos reforçadores, junto com os que já obtiveram respostas positivas, são oferecidos outros estímulos. Outro processo é a modelagem que tem como objetivo focar nas respostas curtas que essas crianças geralmente não expressam verbalmente, a modelagem busca alcançar os sons das palavras por completo (por exemplo: na palavra “este”, a criança com TEA se aproxima desta palavra dizendo: “te”. E o educador tem que tentar se aproximar mais da palavra “este”). (SCHWARTZMAN, 2011)

Essas intervenções podem acontecer também individualmente. O analista comportamental é responsável por organizar as consultas em mais de um local (na sala de atendimento, na escola, no parque, na casa, entre outros) para fortalecer a vivência em diferenciados contextos e saber o trabalho que a educadora da instituição está realizando com esta criança.

Sendo assim, percebemos que para esses métodos serem efetivados com sucesso é necessário que haja relação de carinho e afeto com o autista e seus familiares. Os pais devem colaborar com a escola, pois a ligação família-escola faz a aprendizagem ser ainda mais significativa e possível de ser alcançada de forma gratificante para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo observou a importância de se conhecer melhor o tema em que poucas pessoas conhecem e têm a verdadeira dimensão sobre a gravidade e como intervir educacionalmente com crianças que têm autismo. Considera-se que os objetivos do trabalho foram atingidos, pois fica claro a complexidade dos métodos em questão e o quanto demandaria de uma única pessoa, no caso o professor. Deste modo, se faz necessário trabalhar constantemente com uma equipe de profissionais, envolvendo também a família, para que de fato seja possível aplicar qualquer um dos métodos de forma correta para uma aprendizagem significativa pensando no desenvolvimento escolar do aluno autista. Com relação às quais são os métodos disponíveis para o uso das práticas educativas considerando o aluno com espectro do autismo infantil, sabe-se, que temos dois métodos disponíveis para o uso da prática educativa, sendo eles TEACCH e ABA. Porém, esta foi respondida de acordo com as bases teóricas publicadas até o presente momento, não de uma forma que possa trazer diversos métodos a serem aplicados. O que temos como prática educativa é muito pouco, perto de uma imensidão de situações e comportamentos que analisamos nessas pessoas, para ajudá-las é necessário mais empenho dos estudiosos.

REFERÊNCIAS

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Usa, s/l. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>> Acessado em 8 de Agosto de 2020.>

LEAR, Kathy. **Ajude-nos a aprender**. Um Programa de Treinamento em ABA (Análise do Comportamento Aplicada em ritmo auto-estabelecido). Toronto, Ontario – Canada, 2ª edição, 2004. Disponível em: < <http://www.autismo.psicologiaeciencia.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Autismo-ajude-nos-a-aprender.pdf>> Acessado em 10 de Agosto de 2020

MARINHO, Eliane A. R; MERKLEY, Vania Lucia B. **Um Olhar sobre o Autismo e sua Especificação**. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp->

content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-

ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf> Acessado em 12 de Agosto de 2020.

MENÉNDEZ, Ramón. **Autismo: Uma Questão de Ciência ou Ideologia?**. Disponível em:

< <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n38/n38a13.pdf> > Acessado em 10 de Agosto de 2020.

SCHWARTZMAN, Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtorno do Espectro do Autismo**

– **TEA**. São Paulo: Memmon, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS



LUANA DO NASCIMENTO DA SILVA CASADO

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Santo André (2009); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Centro Universitário Barão de Mauá de Ribeirão Preto (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I- Polivalente - na EMEI Profa. Paula Cristina Rodrigues.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir, por meio de pesquisas bibliográficas, os sinais e fatores que afetam o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida. Alertar a classe docente da importância da estimulação precoce nesses primeiros anos de vida. Refletir também sobre o fortalecimento das relações entre pais, filhos, professores e comunidade, relações essas fundamentais nos casos de crianças diagnosticadas com patologias de risco.

Palavras-chave: Educação; Educação Inclusiva; Estimulação Precoce.

INTRODUÇÃO

O indivíduo quando nasce, necessariamente, passa a fazer parte de um contexto social em que irá vivenciar experiências, desenvolvendo-se nas dimensões biopsicossociais. Desta maneira, o processo de desenvolvimento de uma pessoa, é baseado em um processo social, pois seu aprendizado dependerá não apenas dos conhecimentos adquiridos, como também das interações que este indivíduo fará com os demais e com o mundo.

Dentro deste contexto social, temos pessoas com deficiência, que possuem algumas necessidades especiais. Desta maneira, os ambientes que farão parte do desenvolvimento destas pessoas, neste caso a escola, deve oferecer condições dignas para o desenvolvimento completo de todas as competências, para que estas crianças possam atuar de forma participativa, e sendo valorizadas dentro de suas capacidades e habilidades, possuindo o mesmo direito que qualquer outra pessoa venha a possuir.

Sabemos que o ambiente escolar é um local perfeito para a interação destes alunos. Esta interação possibilita seu desenvolvimento, favorecendo a aprendizagem, e a finalidade do professor é promover o crescimento, a compreensão de mundo de seus alunos, tanto no que se refere os aspectos cognitivos, social e emocional.

Segundo Brandão, (1990); “o trabalho de estimulação precoce tem como princípio básico, o acompanhamento clínico- terapêutico de crianças e bebês de alto risco e com patologia orgânica, na direção de propiciar, na intervenção junto a estes e sua família, que os fatores estruturais (maturação, estruturação psíquica e cognitiva) e instrumentais (linguagem e comunicação, brincar, aprendizagem, psicomotricidade, início da autonomia e socialização), possam se articular de forma que a criança consiga o melhor desenvolvimento possível.”

O termo inclusão já falado há muito tempo em nosso contexto escolar, ainda não se deu por efetivado seu conceito dentro do ambiente escolar. Alguns profissionais ainda acabam por reforçar a concepção de evidenciar as “incapacidades” destes alunos, ao contrário de evidenciar suas potencialidades e o desenvolvimento gradativo destes alunos. É preciso mudar os conceitos já gerados pelos profissionais da educação, auxiliando na construção de novos paradigmas, os quais poderão influenciar positivamente na vida da pessoa com deficiência, oferecendo-lhe condições de inclusão social e escolar.

A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 Á 3 ANOS

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Até o século XVIII, a “deficiência” estava ligada ao misticismo e ocultismo. A religião, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, imprimia a ideia de condição humana incluindo perfeição física e mental. Caso não fossem “parecidos” com Deus, os “portadores de deficiência”, ou “imperfeitos”, eram colocados à margem da condição humana, em consequência disso, não havia preocupação em organizar serviços para atendimento à pessoa incapacitada, com deficiência.

No Brasil, as experiências com a Educação Especial foram inspiradas em modelos europeus e americanos e surgiram em virtude ao trabalho de pessoas que se sensibilizaram e encontraram apoio do governo ou de indivíduos com prestígio na corte; são datadas de meados do século XIX e, inicialmente, atendiam cegos e surdos, passando posteriormente ao atendimento de pessoas com deficiência mental e física. Somente no século XX têm início preocupações mais sistemáticas com as pessoas com deficiência.

O século XIX foi marcante para a evolução da educação especial no Brasil, especialmente na segunda metade do século. Iniciou-se, com a criação, em 12 de outubro de 1854, por meio do Decreto Imperial de D. Pedro II, o “Imperial Instituto de Meninos Cegos”, na cidade do Rio de Janeiro, atendendo a um pedido de José Álvares de Azevedo, um cego influente na sociedade da época, que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Anos mais tarde, em 1891, esse Instituto passou a se chamar “Instituto Benjamin Constant”, em homenagem ao professor e ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães; hoje esse instituto é referência em educação de pessoas com deficiência visual no Brasil.

Em 1857 foi fundado, também no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, por esforços de Ernesto Huet e seu irmão, professor surdo francês, que veio para dirigir essa instituição, iniciada com dois alunos; esse instituto caracterizava-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; hoje é referência nacional na educação de surdos e passou a denominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (I.N.E.S.). Ambas as instituições, apesar do atendimento precário, abriram a possibilidade para a discussão sobre a educação da pessoa com deficiência.

Em 1883 aconteceu o 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador, cujo tema era a “sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (Januzzi, 1985), além da destinação de verbas para a manutenção dos institutos. Essa foi uma época de grandes investimentos nas instituições de apoio e atendimento às pessoas com deficiência.

As primeiras ações surgiram com caráter assistencialista, visando à prestação de serviços, com pouca atuação do Estado em relação à Educação Especial. As experiências foram se confirmando e as associações de pais influenciaram a história da educação especial no país, dentre elas, temos, no século XX, como referência a Instituto Pestalozzi (inaugurada em 1935) e as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), criada em 1954. A APAE é uma entidade civil, filantrópica, sem fins lucrativos, de caráter cultural, assistencial e educacional. A multiplicação das APAEs ocorreu em todo o Brasil.

A segunda metade do século XX foi marcada por iniciativas no âmbito nacional de atendimento educacional às pessoas com deficiência, tendo sido criadas campanhas específicas para sua promoção. Foram elas: a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960.

A década de 1960 foi marcante para romper com a ideia de institucionalização e dar início a um novo conceito sobre a deficiência: a “normalização”, de que se originou o princípio da “integração”, que significava tornar a pessoa com deficiência mais próxima possível do “normal”, para que pudesse, assim, inserir-se na sociedade.

O poder público só viria a explicitar seu compromisso com a educação das pessoas com deficiência por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4024/61, que enquadra a educação dessas pessoas no sistema geral de educação. Em seu artigo 88, propôs o atendimento às pessoas com deficiência “dentro do possível” na educação regular e o artigo 89 previu o apoio financeiro às instituições particulares, segundo critérios dos Conselhos Estaduais de Educação.

A Constituição Nacional de 1964 estabeleceu o Plano Nacional de Educação, e, com a Emenda Constitucional de 1969, deu-se a execução desse Plano. Em 1971, a Lei 5692 alterou a Lei 4024/61 (LDB) e, além de estabelecer o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, previu em seu artigo 9º: “o atendimento aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.” Assim, ao mesmo tempo em que se deu uma maior abertura ao atendimento educacional às pessoas das classes menos favorecidas nas escolas da rede pública, também acontece, em razão de à redação do artigo anteriormente citado, uma confusão presente até os dias de hoje, entre crianças denominadas “atrasadas” (fator idade-série) e crianças “com deficiência”, pois ambas deveriam ser atendidas pela Educação Especial. A partir daí, ações específicas começaram a surgir na educação especial brasileira; em 1973 criou-se o CENESP - Centro Nacional de Educação Especial, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência. Em 1986 foi transformado na SEESP, Secretaria de Educação Especial, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Na década de 80 foi criada a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em ação conjunta com a ONU (Organização das Nações Unidas), com o lema “Igualdade e Participação Plena”, abrindo espaço para que a sociedade debatesse e procurasse estabelecer metas e objetivos para que verdadeiras transformações pudessem ocorrer. Em 1988, com a Constituição Federal Brasileira, concebe a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” e estabelece ainda no item III do artigo 208 o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na década de 1990, o Brasil assume um novo olhar para as pessoas com deficiência, tal como afirmada em Jomtien, Tailândia (1990), comprometendo-se com a concepção que

implicava a transformação do sistema educacional brasileiro para acolher a todos, com equidade e qualidade. A partir dessa Declaração, outros encontros internacionais resultaram em documentos por direitos igualitários ao acesso de bens sociais, culturais e educacionais; uma delas foi a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que se compromete com a construção de um sistema de educação inclusiva para todos os alunos.

Neste contexto, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), favoravelmente ao atendimento dos alunos com deficiência preferencialmente nas classes comuns das escolas em todos os níveis de ensino; ressaltando-se os casos que, em função das condições específicas, não for possível a integração nas classes comuns do ensino regular, o atendimento educacional deverá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados.

A LDBEN esclarece ainda que deverão ser atendidos pela educação especial os portadores de necessidades especiais, sendo eles as pessoas com deficiência e os superdotados; ressalta também entre as garantias didáticas diferenciadas, o currículo, os métodos, as técnicas, os recursos e a qualificação dos professores.

Atualmente, o pensamento educacional tem apontado para a direção da elaboração de um currículo especial para cada escola, a fim de que cada uma configure uma realidade específica, determinada pela combinação dos fatores internos e externos que atuam na sua organização e funcionamento. Tal currículo deve ser especial, com a finalidade de atender as necessidades de seus alunos, e não atender categorias ou tipos idealizados de alunos.

INTRODUÇÃO AO TEMA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE

Ao nascer o bebê encontra-se de uma forma, onde depende muito de outros que possam lhe garantir meios de sobrevivência. Ele não sabe quais objetos irão satisfazer seus desejos. Dessa maneira o choro, os movimentos de pernas e braços e o grito aparecem como tentativas de alívio. Neste momento, o bebê se encontra numa condição de total dependência do outro para cuidar da sua higiene, da sua alimentação e satisfazer as suas necessidades.

Na década de 70, Coriat, L. e Jerusalinsky, A. (1987a), apoiados nas contribuições dos estudos sobre maturação neuronal e na psicanálise, no que se refere às condições primordiais da estruturação do sujeito e nas pesquisas da psicologia genética, quanto ao desenvolvimento cognitivo, formularam as hipóteses de uma direção terapêutica onde referiam que, o processo de maturação neurológica, ou seja, o complemento das estruturas anatomofisiológicas do sistema nervoso e sua capacidade funcional, está intimamente ligado ao intercâmbio entre o organismo e o meio.

Durante a década de 80, descobriu-se que nos primeiros anos de vida e especialmente nos dezoito primeiros meses, existe a possibilidade de novas conexões neuronais que “substituem” os neurônios lesados. Processo que é chamado de migração neuronal e que possibilita a formação de inúmeras novas conexões neuronais que ocorrem sob a influência do meio externo.

Sabemos atualmente que o comando genético do processo de maturação precisa dos estímulos adequados. Também sabemos da plasticidade funcional e da capacidade compensatória deste sistema nervoso central. Conforme, o “caderno de atenção básica” número 11 do Ministério da Saúde, (p.78), a maioria das células do sistema nervoso central é adquirida até os seis meses de vida extrauterina. Como consequência, o sistema nervoso central é muito vulnerável durante a gestação, o parto, o período pré-natal e os primeiros anos de vida.

As interações do indivíduo durante toda a sua vida modelam a estrutura do funcionamento do sistema nervoso central. Desta forma entendemos que quanto mais novo o indivíduo, mais plasticidade terá seu cérebro, ainda que quando adulto terá estas alterações, porém de forma menor do que na infância.

A estimulação precoce é uma ciência baseada notadamente nas neurociências, na pedagogia e nas psicologias cognitiva e evolutiva, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento integral da criança. Baseia-se nas experiências significativas, as quais intervêm os sentidos, a percepção e o prazer da exploração, o descobrimento, o autocontrole, o jogo e a expressão artística.

Sua finalidade é desenvolver a inteligência, sem se desvincular dos vínculos afetivos sólidos e uma personalidade segura. Vale lembrar que, na maioria das propostas, é a criança que gera, modifica e constrói suas experiências.

Neste conceito, o adulto passa a ser um facilitador de experiências. Este facilitador criará condições necessárias para que a criança busque, crie e viva experiências significativas de aprendizagem.

O facilitador precisa ter quatro qualidades indispensáveis, são elas:

- ✓ Conseguir um nível adequado de empatia: significa compreender as necessidades e desejos da criança. No caso do professor, isto inclui observar os pais e compreender suas inquietudes.
- ✓ Saber observar: observar sempre a forma como a criança se relaciona com seu meio, registrando expressões, preferências, e perfil de habilidades como as inteligências múltiplas.

- ✓ Saber propor locais de experiências: significa oferecer uma variedade de experiências, sempre orientando conforme o interesse das crianças.
- ✓ Conhecer os princípios básicos do desenvolvimento evolutivo da criança: compreender a sequência natural do crescimento, levando em consideração a idade em que a criança se encontra.

Nos dias de hoje, os pais contam com pouco tempo para compartilhar com seus filhos, e é neste momento que o professor entra com o papel de facilitador, favorecendo uma relação de qualidade.

Dentro da estimulação precoce existem vários programas de estimulação que podem ser adotados. Citaremos aqui alguns enfoques da estimulação precoce.

1. Estimulação centrada em atividades e/ou experiências: esta estimulação executa rotinas agrupadas em áreas de desenvolvimento e objetivos, conforme a idade das crianças. Diferente da atividade, a experiência é uma situação onde a criança explorará e descobrirá com emoções de prazer e admiração. No entanto, a experiência requer a construção de um ambiente cálido e estimulante que atraia o interesse da criança. Além disto, é necessário tempo para que as crianças se familiarizem com o ambiente. As emoções de prazer e admiração podem nascer dentro do contexto de interação e auto descobrimento.
2. Estimulação centrada em experiências pontuais e/ou projetos: esta estimulação espera-se que as experiências sejam vivenciadas em um dado momento. Ela procura a participação das crianças na construção de objetos. A finalidade de um projeto é conseguir que a criança tenha uma vivência ampla com relação ao tema tratado.
3. Estimulação uni sensorial e/ou multissensorial: a estimulação uni sensorial procura gerar uma experiência em um sentido por vez, e a multissensorial trabalha com vários sentidos ao mesmo tempo. Um exemplo pode ser visualizar objetos e reconhecê-los pela sua cor e aroma (visão e olfato).
4. Estimulação puramente intelectual ou orientada para aspectos variados do desenvolvimento: neste sentido entende-se que a integralidade do desenvolvimento faz com que os distintos âmbitos evolutivos estejam inter-relacionados e dependam uns dos outros para sua maturação. A estimulação precoce da inteligência deverá sempre ser sustentada em uma personalidade saudável. Executar um plano de crescimento intelectual numa criança que ainda não estabeleceu vínculos afetivos com seus pais, ou que não mantém uma boa relação com seus colegas, estaria fora de questão.

5. Estimulação centrada em áreas de desenvolvimento e/ou em espaços ou campos de aprendizagem: a estimulação centrada em áreas de desenvolvimento procura favorecer de forma direta o crescimento de um âmbito específico, por exemplo, experiências que favoreçam o desenvolvimento motor. Já a estimulação centrada em campos de aprendizagem, fará com que a criança experimente livremente uma ou mais área de desenvolvimento, em diferentes áreas do conhecimento.
6. Estimulação baseada no construtivismo ou em uma transmissão-aquisição de conhecimento: a estimulação construtivista deseja que o sujeito modifique sua estrutura mental, situação que ocorre, segundo Piaget, quando é produzido um estado de desequilíbrio originado por um estímulo que não se encaixa no esquema mental existente. A inatista expõe de certa forma, repetidamente, maior quantidade possível de informação, seja de palavras novas, cores, animais, entre outros.

A ESTIMULAÇÃO PRECOCE DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Nos dias atuais, com o grande aumento do número de crianças matriculadas em creche e pré-escolas, é de extrema responsabilidade do professor, o desenvolvimento integral da criança que ali se encontra matriculada.

O ingresso das crianças com diagnóstico de deficiência mental, por exemplo, acontecia aos sete anos, em escolas especiais (idade prevista para o início da escolaridade); de acordo com a orientação médica e o tipo de escola ou classe a ser frequentada era definida, também, pelos médicos. A família aguardava a idade do ingresso, pois antes disso, “não havia nada a ser feito”, diziam.

Jerusalinsky (2002 b) diz que: o sujeito não pode padecer do que não tem registro e por tratar-se de um bebê, encontra-se sujeitado a tela simbólica do Outro primordial e é do enlace com este Outro primordial que irá inicialmente provir à inscrição de sua patologia. Refere ainda, para que um bebê se constitua como sujeito é preciso que, o agente materno sustente os quatro eixos que referendam a constituição do sujeito, que são as operações de suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença/ausência e alteridade (função paterna).

O desenvolvimento integral faz referência a um crescimento harmônico da aparelhagem e funcionalidade sensorial, perceptiva, psicológica, intelectual, motora, física e da linguagem. Este crescimento ocorre especialmente durante as etapas críticas do desenvolvimento e maturação neuro cerebral do indivíduo.

É importante diferenciar aqui, os conceitos de maturação e desenvolvimento.

De acordo com Coriat e Jerusalinsky (1987), a maturação centra-se no ponto de vista orgânico, a maturação neurológica abrange os processos de completude das estruturas do sistema nervoso central e neuromusculares. Compreende os processos de evolução e acabamento das estruturas nervosas tanto centrais quanto periféricas. Esse acabamento permite progressivamente a instalação de funções e a aquisição de habilidades, embora o processo maturativo não venha garantir por si só o aparecimento dessas funções e aquisições, oferece a base material para o processo.

Quanto ao desenvolvimento, este inclui tanto os processos relativos ao sistema nervoso, como aos psicológicos. É a expressão funcional, assimiladora e adaptativa ao mundo social e ao mundo real que a criança conquista apoiada nos recursos maturativos. Incluindo a conquista das habilidades tanto mentais quanto físicas e também os processos que organizam a personalidade e dão significação a essas conquistas.

O desenvolvimento infantil deve ser entendido como produto da contínua interação entre o montante de experiências, os fatores genéticos e o desenvolvimento biológico.

O montante de experiências refere-se a bagagem de vivências e conhecimentos que a criança possui e que influenciam sua forma de sentir o mundo e interagir com ele.

A qualidade dos vínculos afetivos constitui um relevante banco de experiências que marcarão toda a vida da criança.

Para Freud (1905), a mãe além de alimentar e cuidar do bebê, o beija, acaricia, olha e fala com ele idealizando um futuro. Dessa forma, o bebê já existe como sujeito, já ocupa um lugar específico na vida familiar. A mãe ao tocar, olhar, falar com o seu bebê, vai inscrevendo mediante de significantes o corpo de seu filho num circuito pulsional. Portanto, o corpo do bebê é um corpo pulsional desde o início.

A função materna, como o próprio nome diz, trata-se de uma função, que não é necessariamente exercida pela mãe real. Trata-se de “marcar para a vida” este pequeno corpo que é gerado para vir a se constituir num sujeito. A função materna será responsável por imprimir nas reações do bebê, uma significação afetiva, em sua posição de ser falado, tocado, olhado pelo outro, que mediante de seus cuidados, vai articulando as manifestações espontâneas do bebê, as significações simbólicas. Essas manifestações são interpretadas por quem exerce a função materna, como demandas dirigidas a ela. As necessidades do bebê são “cobertas” por uma significação, por gestos e palavras que são significantes que lançam o sujeito à simbolização.

Sobre as experiências no âmbito do desenvolvimento biológico, foi enriquecido com a contribuição das neurociências. Determinou-se que nos primeiros anos de vida os estímulos cognitivos e afetivos, são chaves para a formação de interconexões sinápticas (união de

duas ou mais células ou neurônios cerebrais) e redes neurais (conjunto de interconexões sinápticas). E que os primeiros cinco anos de vida constituem uma etapa crítica para a formação de autopistas cerebrais (múltiplas conexões sinápticas, que possibilitam um fluxo de comunicação rápido).

Em resumo, o desenvolvimento infantil pode ser explicado sobre a base de alguns princípios que aparecem a seguir:

- São vários os aspectos nos quais a criança cresce e amadurece, por exemplo, no físico, mental e psicológico.
- Os diferentes aspectos do desenvolvimento se afetam mutuamente.
- A biologia e o meio ambiente interagem entre si.
- Existem etapas do desenvolvimento, períodos específicos da infância nos quais a maturação tem que ocorrer.

A finalidade da estimulação precoce deve ser que a criança gere sua própria personalidade, sua situação familiar e social. As técnicas para desenvolver estímulo adequado são variadas, mas, devem responder a um plano ou programa, que de forma geral auxilie no desenvolvimento infantil abordando desde aspectos educacionais, até salutar e sócio- afetivos.

O trabalho dos educadores de berçário vai muito além da posição de ensinar algo, ou seja, não tem apenas relação com os conhecimentos adquiridos nos cursos, mas ser alguém que tem condições de matinar, de se doar, de emprestar palavras e significantes para que mais tarde ele possa ter os próprios, de simbolizar o que ainda não está simbolizado, de auxiliar o bebê no conhecimento do que o cerca, mas interpretando o que ocorre e se perguntando a respeito do que ele pode estar querendo. A escolha de adultos para trabalhar com crianças pequenas não é fácil, pois é necessário que seja alguém que empreste seu corpo, suas palavras, que construa junto com a criança, que sente, role, brinque, conte histórias, engatinhe, estando junto na cena do brincar. Um educador que não se propõe a ocupar esse lugar não deve trabalhar com crianças tão pequenas.

É necessário que sejam profissionais atentos ao que se passa com a criança, pois serão elas quem primeiro perceberão que algo não está bem com essa ou outra criança e isso implica além de um determinado conhecimento em relação ao momento que está vivendo cada criança, também uma “disponibilidade psíquica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa é o de nortear e auxiliar na formação dos profissionais de educação infantil, em especial os professores, que se ocupam com crianças de 0 a 3 anos, levando a reflexão do seu trabalho, e amadurecendo suas ideias e pontos de vista. É importante que os professores tenham uma excelente percepção quanto ao desenvolvimento, articulado a constituição subjetiva e a possibilidade de detectar quando algo não vai bem com a criança.

A psicanálise aponta para a necessidade de favorecer condições fundamentais à constituição do sujeito articulando-a ao desenvolvimento, sendo o espaço da escola infantil de grande importância tanto para a detecção precoce de problemas, quanto para a subjetivação da criança.

A visão psicanalítica oferece um olhar diferenciado em relação às questões vistas antes como de origem orgânica e que na verdade não havia nada que as justificasse.

É fundamental para a vida psíquica da criança, que haja um investimento libidinal por parte da mãe, ou cuidador, por meio de um olhar que é a expressão do desejo do Outro, que é constituinte para o sujeito. Esse “olhar” a que nos referimos, não é o mesmo que visão. A visão é o funcionamento do órgão; olhar tem a ver com a função psíquica, é um indicador de presença, corresponde a ser visto.

O trabalho com os educadores não pode ser apenas de cursos de capacitação ou de palestras; pois apenas isso não surte o efeito esperado. É necessário desenvolvê-lo no dia a dia analisando cada situação que se apresenta dentro do seu contexto, e as intervenções precisam ser pensadas e analisadas na sua singularidade.

Não há como trabalharmos com a infância sem que se leve em conta a subjetividade, sem propor espaços de escuta das crianças, dos pais e dos educadores, propiciando a circulação do simbólico, o que reflete em particular no desenvolvimento das crianças.

Podemos concluir desta forma, que a escola infantil precisa não apenas se preocupar com os cuidados e com atividades pedagógicas, assumindo um lugar importante no desenvolvimento subjetivo da criança. A escola deve ser um lugar de convívio social que ultrapassa o pedagógico, inserindo o sujeito na cultura social.

Contudo a escola não é o único responsável pela construção da subjetivação, a família é a responsável pelas primeiras marcas, mostrando para as crianças sistemas de parentescos. No entanto a escola tem o papel de dar continuidade ao que vem sendo construído psiquicamente, e em função do ingresso precoce das crianças no ambiente escolar, os educadores tornam-se fundamentais neste processo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ivone Montenegro. **A Estimulação Precoce E Sua Importância Na Educação Infantil: Detecção De Sinais De Riscos Psíquicos Para O Desenvolvimento**. UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60397/000862629.pdf?sequence=1>> Acesso em: 09 de setembro de 2020.~
- APN. **Associação Pestalozzi de Niterói**. História [2014]. Disponível em: <<http://pestalozzi.org.br/a-pestalozzi/quem-somos/>> Acesso em: 09 setembro de 2020.~
- BRANDÃO, P.C. **A Trajetória da Estimulação Precoce à Psicopedagogia Inicial. Escritos da criança**. n.3. Porto Alegre: p 55-67, 1990.
- CORIAT E. JERUSALINSKY, A. **Desenvolvimento e maturação. Escritos da Criança**. n.1, Porto Alegre, 1987. p.65-71,
- FACCO, Marília Alves. **Educação Inclusiva e atividade docente: um caminho difícil**. PUCSP, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16313/1/marilia.pdf>> Acesso em: 09 de setembro 2020.~
- FRANÇA, Júnia Lessa et al. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 230 p.
- FREUD, S. Obras Completas. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade Infantil**. (1905). Volume VII Rio de Janeiro: Imago, 1974. 120p.
- IBGE. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o Futuro Não Vem: A Psicanálise na Clínica Interdisciplinar com Bebês**. Salvador: Ágalma, 2002a. 306p.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LINO, Débora Maria de Paula. **O professor de educação especial frente às políticas públicas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade.** PUCSP, 2006.

Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16290/1/PED%20-%20Debora%20Maria%20de%20Paula%20Lino.pdf>> Acesso em: 09 setembro 2020.~

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva.** 2. ed. Curitiba: IESDE BRASIL S.A, 2009. 184p.

PERIN, Andréa Eugênia. **Estimulação precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento.** IDEAU, 2010. Disponível em: < https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/200046a1981e2d2dc7cb5be87eb02a52161_1.pdf>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.~

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE DESIGN INSTRUCIONAL



LUCÉLIA MARTINS DE SOUZA

Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – USP (2012); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense (2017); Agente do Brincar pela Associação Brasileira pelo Direito de Brincar – IPA (2017); Estudante de Educomunicação pela Escola de Comunicação e Artes- USP; Professora de Ensino Fundamental II e Médio na EMEF Almeida Junior.

RESUMO

Este artigo tem como intuito apresentar perspectivas para colaborar com os objetivos de aprendizagem no desenvolvimento de design instrucional para a Educação à Distância- EaD nos espaços online destinados exclusivamente para atividades educacionais, ou seja, interfaces conhecidas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) a partir de estudos de estratégias da literatura vigente. Partimos inicialmente identificando as principais características fundantes dos AVA's e então elaboramos reflexões sobre as quatro principais teoria do design de interação a saber: usabilidade, comunicabilidade, interatividade e funcionalidade e como elas podem servir para um planejamento estratégico na construção de interfaces de aprendizagem e assim não se tornarem depósitos de materiais, mas serem espaços eficazes de troca e aprendizados.

Palavras-chave: Design Instrucional; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Usabilidade; Comunicabilidade; Funcionalidade; Interatividade.

A IMPORTÂNCIA DO DESIGN INSTRUCIONAL EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA's - são espaços de mediação (interfaces) entre usuários (sujeito receptor) e a mensagem que se deseja comunicar (conteúdos), por intermédio do diálogo com as tecnologias (Costa e Marins s.d., apud SANTAELLA, 2010).

O Design Instrucional se refere à engenharia pedagógica do AVA, abrangendo o conjunto de métodos, técnicas e recursos utilizados para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o Design Instrucional trata da usabilidade,

comunicabilidade, funcionalidade e interatividade, a fim de proporcionar ao usuário um espaço significativo e eficaz.

Tal percepção nem sempre foi desta forma. Houve grandes ranços e avanços históricos para se alcançar tal entendimento. De acordo com Mill (2009, p.31) o conceito inicial de ensino a distância se preocupava apenas com a transmissão de conteúdos. Posteriormente, surgiu a definição de educação a distância - também denominada EaD - considerando a aprendizagem do aluno e sua interação com o material apresentado. Logo, percebemos que a EaD se tendência a ser “sociointeracionista” por considerar o aluno como centro do seu processo já que apresenta uma preocupação com a sua interação.

Assim, a EaD se apresenta como uma estratégia que permitiu o estabelecimento de uma nova dinâmica educacional no país e constantemente passa por transformações no uso e na forma. Tais mudanças primam por avançar na qualidade da aprendizagem e para isso, os ambientes virtuais buscam melhorar seus designs com o propósito de garantir os aspectos estruturais.

Diante do contexto de constante necessidade de aprimoramento, partimos em busca de revisitar a literatura debruçando sobre as questões que compõem as estratégias de construção dos AVA's, pois quando falamos em EaD, falamos de distintas realidades – grandes centros urbanos, periferia, zonas interioranas etc. – distintas formas de acesso à internet, como também distintas necessidades e habilidades. Toda essa diversidade reflete diretamente na importância de constantes adequações e melhoria de metodologia e ferramentas.

Entendemos que na EaD os AVA's detêm o papel primordial de democratização do ensino e da aprendizagem, garantindo ou não o acesso e a permanência. Sendo assim, contempla estudantes com distintos níveis de conhecimento e aptidões, então tal diversidade precisa ser considerada de modo que a EaD seja significativa e cumpra efetivamente seu objetivo.

Encontramos na literatura muitos estudos relativos aos ambientes virtuais e mídias de comunicação, com foco no design instrucional e na importância do compartilhamento para a construção de conhecimento e interação, por meio do modelo pedagógico em formato digital. Tais estudos também pontuam as estratégias utilizadas, tendo em vista às facilidades e às dificuldades que serão encontradas pelos usuários no ambiente virtual de aprendizagem, foco deste trabalho.

Nesse sentido, elegemos reunir diferentes autores que se debruçaram em analisar ambientes virtuais de aprendizagem, considerando as estratégias eficientes que cooperam na aplicação dos conceitos de usabilidade, comunicabilidade, funcionalidade e

interatividade. Dessa forma, buscamos contribuir para a construção de um pensamento sistêmico sobre os AVA's, para que esses sejam condensadores de exitosas estratégias de aprendizagens.

O presente trabalho está pautado no desenvolvimento parcial em grupo, estando descrito também nas contribuições de COSTA, A. A. (2016); FELICIANO, A. F. (2016); SOUZA, L.M. de (2016).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Entendemos que a importância dos espaços virtuais de aprendizagens transcende a necessidade de serem apenas disponibilizadores de materiais didáticos e/ou conteúdos educativos. Constituem-se como um lugar extremamente significativo, pois é condensador dos mecanismos que impulsionam a interação e favorecem a criação de uma grande rede de trocas entre alunos e professores, ou seja, entre usuários e ambientes de aprendizagens.

Diante disso, buscamos encontrar na literatura e apresentamos a seguir, as reflexões acerca das ferramentas e estratégias para Ambientes Virtuais de Aprendizagem, as quais contribuem na criação de uma efetiva rede de trocas, considerando sua usabilidade, comunicabilidade, interatividade e funcionalidade.

USABILIDADE

Usabilidade é o termo usado para definir a facilidade com que as pessoas podem manusear e empregar uma ferramenta a fim de realizar uma tarefa específica e importante, de forma eficaz. Portanto, é imprescindível que diferentes recursos e ferramentas de um AVA colaborem para a efetiva formação dos usuários (usabilidade). Nesse sentido, “os Ambientes Virtuais de Aprendizagem se apresentam como espaços de mediação (interfaces) entre usuários (sujeito receptor) e a mensagem que deseja comunicar (conteúdos), através do diálogo com as tecnologias”. (COSTA e MARINS [s.d.], apud SANTAELLA, 2010).

Os autores concordam que a construção de uma interface, deve ser pensada com enfoque no usuário final - alunos - pois este espaço de intenso fluxo de comunicação é o local em que se concretiza a trajetória e os processos de aprendizagem. O AVA por meio da EaD, tem o papel primordial de democratização do ensino e da aprendizagem, sendo assim, contempla o estudante com muito, com pouco, ou nenhum conhecimento de

informática. E esta diversidade precisa ser considerada, para que a EaD seja significativa e cumpra a missão a que veio.

Uma interface é tanto melhor quanto mais atenda ao seu usuário padrão, ou seja, uma interface torna-se tanto mais eficiente quanto mais ela é fácil de usar por seus usuários típicos: quando não são necessários grandes esforços para apreendê-la, quando o usuário sente-se à vontade nela e quando ele consegue tirar proveito de todas as funcionalidades oferecidas pelo sistema. (COSTA e MARINS, p. 2)

Os espaços de aprendizagem, também nomeados de “interfaces virtuais”, foram criados especificamente com um fim de produção e disseminação de conhecimento para aprendizagens específicas, e portanto, necessitam ser condensadores de ideias, eficazes na comunicação e na disposição de seu conteúdo, valorizando o conhecimento prévio do aluno/internauta que lerá não só os conteúdos escritos, mas os visuais e também as ferramentas de navegação. O aprendizado não está apenas em acessar conteúdos, mas na sincronia entre conteúdo e técnica harmoniosamente.

Para efetivar tantas intencionalidades nos AVA's tornando-os objetivos, intuitivos e palatáveis aos usuários, precisamos juntar esforços no processo de elaboração, para que o manuseio não seja mais um árduo aprendizado, além dos desafios pedagógicos.

Os pesquisadores Costa e Marins [s.d.] nos ajudam a refletir sobre as possibilidades para um excelente trabalho de construção de interfaces de aprendizagens, trazendo para o debate distintos pensadores e ideias:

Santos (2003) entende que as interfaces educacionais devem seguir os mesmos princípios dos projetos de interfaces em geral e que também, deveriam se fundamentar em alguma teoria de como as pessoas aprendem. A atividade de projetar pode ser considerada, também, como uma atividade artística; os conceitos considerados válidos são subjetivos e partem da experiência de profissionais consagrados. COSTA e MARINS [s.d.] apud Santos, 1990 p. 2)

Torna-se imprescindível a “vivência de navegação” para ampliar as possibilidades de “educação do olhar”. Temos, portanto, um indicativo da importância de se fazer pesquisas, experimentar e observar diferentes estratégias utilizadas nos AVA's. Dessa forma, ampliamos nosso imaginário e nosso potencial de elaborar novas ferramentas. Como afirma Vygotsky (2009) “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação”.

Através de um exercício simples, observando as páginas virtuais e/ou redes sociais que costumamos acessar diariamente, podemos identificar propostas de *designs* simples e eficientes que nos permitem entender a necessidade de se seguir princípios essenciais, garantindo assim a usabilidade das interfaces virtuais.

Laurel (1990) ressalta que o projetista de sistemas interativos deve integrar as habilidades de engenheiro, de artista e de psicólogo. Um engenheiro porque deve entender e traduzir os procedimentos do sistema, um psicólogo porque ele precisa conhecer as necessidades e os modos

de agir dos usuários e um artista porque precisa ser criativo nas soluções. (COSTA e MARINS [s.d.] apud LAUREL, 1990 p. 3)

Além disso,

Oren (1990) oferece uma sugestão interessante de ser seguida, principalmente para quem vai projetar para a Web. Ele aconselha: “Os projetistas de interfaces gráficas de sistemas interativos podem obter ideias (inspiração) prestando atenção às soluções encontradas por artistas de vanguarda em seus trabalhos. Estas observações podem ser um guia para a construção das próximas gerações de interfaces. É bem melhor desenvolver novas formas do que replicar as antigas”. (COSTA e MARINS [s.d.] apud LAUREL, 1990 p. 3)

A construção de ambientes virtuais de aprendizagens é, sem dúvida, um grande desafio tanto para as instituições que ofertam cursos EaD, quanto para os profissionais de design. Ambos têm em mãos um árduo trabalho de construir ferramentas capazes de atender distintos públicos, habilidades e interesses. Isso sem perder de vista a necessidade de produzir ferramentas que transmitam clareza e objetividade e dessa forma garantir, não só a facilidade de uso e navegabilidade, mas também a fluência do aprendizado, diminuindo as possibilidades de desvio de foco e de entendimento diferentes para as atividades propostas.

COMUNICABILIDADE

De acordo com o dicionário DI [2020], o termo comunicabilidade é proposto como sendo a:

Qualidade do ato comunicativo otimizado, no qual a mensagem é transferida integral, correta, rápida e economicamente. A transmissão integral supõe que não há ruídos supressivos, deformantes ou concorrentes. A transmissão correta implica em identidade entre a mensagem mentada pelo emissor e pelo receptor. A rapidez supõe que se pratica o ato pela via mais curta. A economia presume que não são necessários retornos, esforços de decifração e compreensão.

Portanto, está relacionada à capacidade dos usuários perceberem o design instrucional literalmente como foi compreendido e projetado. Se houver tal entendimento por parte do usuário, haverá grande probabilidade de uso exitoso do sistema.

A efetiva realização das intencionalidades de um curso EaD acontecerá se existir uma comunicação eficaz. Portanto, em todas as etapas de concepção se faz necessário analisar os materiais e métodos escolhidos. Avaliar a “comunicabilidade do sistema” é imprescindível e importante, segundo Chagas, Lisboa e Furtado (2011 apud DE SOUZA, 2005, p.3).

Essa avaliação deve ocorrer por meio da “abordagem da engenharia semiótica”, na qual “toda aplicação computacional é concebida como um ato de comunicação entre o designer (emissor de uma mensagem) e o usuário do sistema por ele criado”. (apud ELLIS, 2009, p.3). Em seus estudos utilizaram “como instrumento de análise qualitativa”,

mecanismos de captação visual capazes de verificar “as interjeições do usuário, e suas expressões faciais e gestuais, que indicam uma ruptura da comunicação dele com a interface”. (apud DE SOUZA, 2005, p. 3).

Além disso, a Associação Brasileira de Normas e Técnicas - ABNT (2004, apud, BURGOS, 2009, p. 7) traz a conceituação de desenho universal que tem por finalidade a aplicação de parâmetros de design ergonômico para a utilização de padrões para gerar acessibilidade, e conseqüentemente, a comunicabilidade para objetos, equipamentos e estruturas. Burgos (2009) afirma que a aplicação deste desenho possibilita que distintos perfis de usuários, com limitações ou não, tenham acesso a uma plataforma, portal ou site comum, pelo período necessário, sem que sejam feitas adaptações específicas.

Burgos (2009) apresenta-nos os pressupostos do desenho universal que são imprescindíveis de serem observados para que a comunicabilidade ocorra de forma efetiva entre o projetista e o usuário da plataforma.

- *Equiparação nas possibilidades de uso: design é útil e comercializável às pessoas com habilidades diferenciadas.*
- *Flexibilidade no uso: o design atende a uma ampla gama de indivíduos, preferências e habilidades.*
- *Uso simples e intuitivo: o uso do design é de fácil compreensão, independentemente de experiência, nível de formação, conhecimento do idioma ou da capacidade de concentração do usuário.*
- *Captação da informação: o design comunica eficazmente ao usuário as informações necessárias, independentemente de sua capacidade sensorial ou de condições ambientais.*
- *Tolerância ao erro: o design minimiza o risco e as consequências adversas de ações involuntárias ou imprevistas.*
- *Mínimo esforço físico: o design pode ser utilizado com um mínimo de esforço, de forma eficiente e confortável.*
- *Dimensão e espaço para uso e interação: o design oferece espaços e dimensões apropriados para interação, alcance, manipulação e uso, independentemente de tamanho, postura ou mobilidade do usuário. (p. 9 e 10)*

O processo de comunicabilidade se realiza na interação da interface visual com os usuários. É possível afirmar que os ambientes virtuais de aprendizagem funcionam como mediadores do processo educativo. Elaborados por um conjunto de ferramentas que possibilitam a comunicação, a colaboração e a realização de tarefas, os AVA's “integram recursos que se justificam por suas diferentes finalidades, atendendo a planejamentos ou a necessidades detectadas durante a realização dos estudos.” (LIMA e SAUER, 2010, p. 72)

Assim, o dinamismo dos fluxos de comunicação oriundos dos AVA's é construído e sustentado nos diferentes espaços em que ocorre essa comunicação pelos sujeitos do processo pedagógico (aluno, tutor, designer, entre outros). Sob esse enfoque, um ambiente de aprendizagem pode ser considerado um sistema vivo e deve prevalecer a qualidade dos recursos para a comunicação: “o fórum, o correio interno e os softwares específicos para a

comunicação própria de cada área”, pois são essas ferramentas que permitirão a realização de atividades de interação e colaboração. (LIMA e SAUER, 2010, p. 72)

Pode-se afirmar que o ponto central de uma proposta pedagógica para a construção de um AVA, considerando a perspectiva construtivista, são as atividades dos alunos e não o conteúdo apresentado pelo professor: “acreditamos que uma importante fonte de aprendizagem está nas contribuições apresentadas pelos estudantes, embasadas em suas próprias experiências”. (LIMA e SAUER, 2010, p. 72)

Portanto, a produção de material para EaD requer cuidados e planejamento que visem “estabelecer critérios de previsão, adequação e clareza para que o conteúdo possa ser transmitido e assimilado de maneira eficaz, criando assim, um poderoso canal de comunicação”. (COSTA e MARINS [s.d.], p. 1)

FUNCIONALIDADE

Segundo o dicionário DI (2020), funcionalidade é tudo aquilo que um produto pode fazer, assegurando que funciona tal como foi especificado. Cada AVA possui um conjunto de funcionalidades específicas e podem ser organizados em quatro grupos de ferramentas: grupo de *Coordenação*, grupo de *Comunicação*, grupo de *Produção* dos Alunos ou de *Cooperação* e grupo de *Administração*. (RIBEIRO e MENDONÇA, 2007 apud GONZALES, 2005)

O primeiro grupo, denominado coordenação, representa um suporte para a organização do curso pelo docente, objetivando o usuário.

Ferramentas de coordenação servem de suporte para a organização de um curso e são utilizadas pelo professor para disponibilizar informações aos alunos, tanto informações das metodologias do curso (procedimento, duração, objetivos, expectativa, avaliação) e estrutura do ambiente (descrição dos recursos, dinâmica do curso, agenda, etc.), quanto informações pedagógicas: material de apoio (guias, tutoriais), material de leitura (textos de referência, links interessantes, bibliografia e etc.) e recurso de perguntas frequentes (reúne as perguntas mais comuns dos alunos e as respostas correspondentes do professor). (RIBEIRO e MENDONÇA, 2007 apud GONZALES, 2005, p. 5)

Por sua vez, o segundo grupo refere-se à comunicação com relação ao âmbito em que o usuário atuará ativamente em sua aprendizagem ou em colaboração para a construção de conhecimento, seja dele próprio ou de seus colegas.

Ferramentas de Comunicação, que englobam fóruns de discussão, bate-papo, correio eletrônico e conferência entre os participantes do ambiente têm o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes e o aprendizado contínuo. (RIBEIRO e MENDONÇA, 2007 apud GONZALES, 2005, p. 5)

O terceiro grupo, de produção dos alunos ou de colaboração, está relacionado à publicação e organização dos usuários, ou grupos de usuários. Por meio desta ferramenta tornam públicas suas autorias de pensamento.

Ferramentas de Produção dos Alunos ou de Cooperação oferece o espaço de publicação e organização do trabalho dos alunos ou grupos, através do portfólio, diário, mural e perfil (de alunos e/ou grupos). (RIBEIRO e MENDONÇA, 2007 apud GONZALES, 2005, p. 5)

Por fim, o último grupo trata-se de recursos para a equipe de gestão acompanhar e viabilizar a vida útil do curso e do usuário.

Ferramentas de Administração oferecem recursos de gerenciamento, do curso (cronograma, ferramentas disponibilizadas, inscrições, etc.), de alunos (relatórios de acesso, frequência no ambiente, utilização de ferramentas, etc.) e de apoio a tutoria (inserir material didático, atualizar agenda, habilitar ferramentas do ambiente, etc.). Através delas é possível fornecer ao professor formador informações sobre a participação e progresso dos alunos no decorrer do curso, apoiando-os e motivando-os durante o processo de construção e compartilhamento do conhecimento. (RIBEIRO e MENDONÇA, 2007 apud GONZALES, 2005, p. 5)

Diante da divisão proposta por Ribeiro e Mendonça (2007) o ambiente virtual de aprendizagem deve propor funcionalidades que sirvam tanto para os administradores, quanto para os docentes, tutores e usuários. Contudo, os usuários do AVA precisam ter acesso a funcionalidades claras. Caso contrário, haverá grande probabilidade de desmotivação e evasão discente. A aprendizagem será eficazmente colaborativa, quanto mais ampla e específica for a funcionalidade do ambiente virtual de aprendizagem.

INTERATIVIDADE

De acordo com o dicionário DI (2020), interatividade é a ação de influência mútua entre pessoas e/ou grupo de pessoas, em que cada um pode tornar-se estímulo um do outro a partir da relação de cooperação e colaboração de maneira direta ou indireta. Neste sentido, compreendemos que a interatividade diz respeito à relação e interação dos usuários com a interface do ambiente virtual de aprendizagem e esta:

[...] pressupõe a possibilidade dos mesmos interagirem com uma máquina para a troca de informações. Para que o uso de tecnologias interativas faça diferença na qualidade da educação a distância e assegure sua expansão é necessário, o uso de metodologias de interação não presenciais próprias e eficientes. (LINS, MOITA E DACOL, 2006, p. 2)

As ferramentas de interatividade síncronas (dependentes de horários pré-estabelecidos e contam com a participação de usuários e professores/tutores, por meio de chats, videoconferência ou audioconferência) e as ferramentas de interatividade assíncronas (que são independentes de tempo e lugar, fórum de discussão, correio eletrônico, troca de trabalhos em rede), são bons exemplos de recursos que representam grande influência na EaD. (LINS, MOITA E DACOL 2006, p.3)

Ainda, de acordo com Lins, Moita e Dacol (2006) “as ferramentas assíncronas podem revolucionar o processo de interação entre professores e estudantes”, porém ambas as ferramentas assíncronas e síncronas apresentam benefícios (apud AOKI,1998, p. 3 e 4) que destacamos abaixo:

Assíncronas	Síncronas
• flexibilidade: acesso a qualquer tempo e em qualquer lugar; • tempo para refletir: poder pensar e checar referências; • contextualização: oportunidade de integrar as ideias em discussão com colegas de trabalho; • custo/benefício: atividades baseadas em texto não requerem linhas de transmissão de alta velocidade e nem computadores robustos para o seu processamento	• motivação: o foco é a energia do grupo; • telepresença: interação em tempo real; • feedback: permite retorno e crítica imediata; • encontros regulares: alunos mantêm os trabalhos em dia.

Podemos também nomear este espaço virtual de trocas e interatividade, que até agora identificamos por AVA, como “Ciberespaço” (LEVY, 2000). Neste, efetiva-se a “Cibercultura” que é “a forma sociocultural que emerge da relação semiótica entre sociedade, cultura e novas tecnologias”. (SANTOS, 2005). Assim, a educação online se mostra como um “conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos como a internet, a videoconferência e a teleconferência”. (MORAN, 2000, p. 40)

Interatividade é um conceito que ganha centralidade na era da internet, precisamente com o enraizamento da cibercultura. Logo, a interatividade e a consolidação de aprendizagens nos AVA’s se firmam através de relações de diálogo estabelecida entre o emissor (ferramentas, professores, etc.) e receptor (usuários). (SILVA, 2010, p. 226)

No entanto, há de se considerar que uma “sala interativa” - seja virtual ou presencial - que busca inovar e trabalhar com ambientes e aparelhos diferenciados, não deve ser utilizada apenas para transmitir conhecimentos. Tais recursos servem de apoio ao professor/tutor como forma de despertar nos alunos a curiosidade investigativa, para irem além. (SILVA, 2010, p. 227)

Para fomentar a curiosidade, interesse e criatividade, características de um ensino interativo, os AVA's têm de conduzir os usuários à pesquisa, suscitando a “autonomia do aluno”, sugerida por Paulo Freire. Todavia, muitas vezes a realidade dos AVA's está embasada na transcrição do modelo pedagógico tradicional para o formato digital, ou seja, apenas uma reprodução, originando o que Paulo Freire conceitua como sendo a “educação bancária”, porém em formato digital.

Procurando soluções que evidenciem uma proposta diferenciada para os AVA's, encontramos um estudo realizado pelas pesquisadoras Chiaramonte e Sloczinski (2010), destinado a formação continuada de professores. Baseado em uma proposta construtivista, as autoras relatam a importância de entender o espaço em que se aprende. Mencionam que aprendemos em várias situações e espaço e, no caso do espaço virtual, falam das transformações que ele sofre conforme as gerações que o vão ocupando.

É natural que um AVA se transforme e sofra adaptações conforme a necessidade dos usuários, pois trata-se de uma nova situação de aprendizagem:

Ao lançarmos nosso olhar sobre esse conjunto de situações e, enquanto participantes do processo educacional, sentimos que era necessário buscar uma nova postura pedagógica que aliasse o uso das tecnologias para a construção de conhecimento. (CHIARAMONTE e SLOCZINSKI, 2010, p.126)

Portanto, é crucial ter um aluno que interaja no seu próprio processo de aprendizagem e também no ambiente em que está inserido. Assim, o feedback como estratégia, torna-se ferramenta necessária para a construção e reconstrução da interação no ambiente virtual. Nesse ponto, Demo (2010) defende o aprendizado como a maior prova de capacitação do ser humano a ser maleável, porque ao provar essa maleabilidade ele precisa, além de se adaptar à realidade, intervir nela.

O projeto apresentado por Chiaramonte e Sloczinski (2010) foi construído com foco na facilidade de interação dos usuários e, para isto, perceberam a necessidade de reavaliação constante das estratégias, que acontecia a cada semestre:

Os melhoramentos são necessários para deixar o ambiente mais interativo e decorrem das sugestões recebidas de professores e outros técnicos que realizam experiências com o referido ambiente. (CHIARAMONTE e SLOCZINSKI, 2010, p.130)

Durante a implementação, Chiaramonte e Sloczinski (2010) afirmam que observaram resistências dos alunos quanto ao novo formato de aprendizagem. Foi necessário um trabalho de leitura conjunta de todas as ferramentas oferecidas, e um espaço para que pudessem sugerir novas ideias a respeito dessas ferramentas. Outra saída, para desconstruir esse pensamento, foi incentivar que a interação acontecesse com maior frequência no formato virtual.

Encontramos relatos afirmando que essa intervenção auxiliou aqueles mais desencorajados a se expressarem no ambiente virtual:

O avançar de cada grupo deixou transparecer o quanto a cultura do presencial está arraigada em cada um, e como a sua libertação vai ocorrendo gradualmente. Colocamos nossas falas, por escrito, nas ferramentas apropriadas, iniciando pela agenda. O encaminhamento das atividades foi realizado pela ferramenta que disponibiliza atividades ou por dicas através do correio. Percebemos a leitura, mas não a apreensão do que foi lido, pois a interrogação foi quase geral: “Profe, o que é para fazer agora?” Com o mesmo significado, ainda, um grupo disse: “Nós não encontramos o perfil” e outro, “Como formar grupo no TelEduc?” (CHIARAMONTE e SLOCZINSCKI, 2010, p.133)

Nesse ponto, as autoras mencionam Vygotsky: “a ação do sujeito é baseada nas relações sociais”. (VYGOTSKY, 1991 apud CHIARAMONTE e SLOCZINSCKI, 2010, p.134). Assim, notaram que precisavam reagir como mediadoras auxiliando o aluno a estabelecer uma ordem e buscar pelo conteúdo. Dessa forma, começaram a apresentar desafios que os fizessem pesquisar, mas sempre abrindo um espaço para questionamentos para que pudessem expressar como se saíam. Usaram um questionário que abordava temas como: quais as dificuldades e facilidades no uso da ferramenta, o que precisava ser acrescentado, quais as vantagens e desvantagens do ensino presencial e do ensino semipresencial, entre outras:

O compartilhamento, a colaboração e/ou cooperação entre todos os participantes, que formam a comunidade de aprendizagem, precisam ser incentivadas mediante estratégias que encaminhem para o pensar coletivo. A ajuda mútua, criando laços próprios de turma, que incluem a afetividade e a construção de conhecimento pode ser um bom indicativo desse pensar. (CHIARAMONTE e SLOCZINSCKI, 2010, p.136)

Para adequar os pontos divergentes, as pesquisadoras trabalharam com temas que traziam novas práticas pedagógicas a fim de que os professores em formação adquirissem uma nova postura de aprender a aprender, de forma autônoma e significativa. Cada aprendizado fazia com que avançassem na sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) passando de uma situação que precisava de ajuda, obtendo o domínio na sequência, criando um “clima de colaboração”. (CHIARAMONTE e SLOCZINSCKI, 2010, p.139)

É evidente que sem a participação e empenho dos alunos seria impossível alcançar tais progressos, como confirmam:

As diferentes manifestações dos alunos, quer expressas oralmente, quer por escrito, são referências que impulsionam a continuar investindo na utilização da tecnologia, como apoio para o aprendizado e, em consequência, no desenvolvimento humano. (CHIARAMONTE e SLOCZINSCKI, 2010, p.139)

Convém destacar a importância do preparo e cuidado que as pesquisadoras tiveram com os alunos ao inseri-los em uma nova prática. Destacam a segurança, liberdade e confiança para os alunos se expressarem, como fatores essenciais para estabelecer a interação entre os grupos e também com a ferramenta de aprendizagem. Nesse contexto,

apontam o conceito interativo apresentado por Lévy: “o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.” (LÉVY, 1999 apud CHIARAMONTE e SLOCZINSCKI 2010, p. 140)

Portanto, ambientes virtuais devem auxiliar na transição de um novo modo de aprender. O professor é o “condutor do saber” e deixa de ser o único “detentor da aprendizagem”. O aluno por sua vez, deixa de esperar soluções para buscar soluções. Dessa forma, o ambiente virtual é o espaço de interação e organização dos seus usuários, que em atividade trabalham a escrita e reescrita de seus aprendizados: “a forma escrita oportuniza uma reflexão sobre o conteúdo que se quer expressar e, assim, um pensar sobre o próprio pensar, podendo gerar maior conhecimento sobre o assunto”. (CHIARAMONTE e SLOCZINSCKI 2010, p. 141)

Diante deste estudo, percebemos que cada aprendizado é diferente do outro. As experiências são fatores históricos que balizam a criação de novas formas de aprender. Se o resultado deu certo uma vez, não significa que ao ser reaplicado dará certo novamente, isso seria recorrer ao instrucionismo. O contrário disso tudo é a criatividade a ser explorada, de forma que a autonomia em aprender e a interação nasçam no aluno, afinal “o professor não resolve dúvidas, antes, as faz ainda mais”. (DEMO, 2010, p.65)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disseminação no uso de tecnologias e, com isso, a ampliação do acesso a novas formas de ensino e informação colocam em evidência a necessidade de assimilação de novos conhecimentos, habilidades motoras, cognitivas além, de fomentar que o sujeito-aluno seja autônomo na busca por informação e conhecimento.

Por isso, o processo de construção de ambientes virtuais de aprendizagem - AVA's, para alcançar seu objetivo de promover aprendizagens significativas, requer estudos e dedicação na apreensão de distintas habilidades, realidades e necessidades.

É imprescindível refletir acerca da temática, buscando autores e relatos de experiências, que obtiveram sucesso e atentar para as diretrizes que norteiam a concepção e garantem um excelente projeto educacional, em espaços virtuais.

A partir do percurso de estudo deste trabalho, entendemos os AVA's, como “espaços de aprendizagem”, que reúnem materiais, ferramentas, estratégias e, portanto, fomentam a produção e disseminação de conhecimento. Por esta importante função, necessitam ser catalisadores de ideias, eficazes na comunicação, no manuseio, na disposição de

conteúdo, facilitando a interatividade e valorizando o conhecimento prévio do aluno/internauta que lerá não só os conteúdos escritos, mas os visuais, a partir das ferramentas de navegação.

É importante ainda, que a equipe responsável por toda a “engenharia pedagógica” possua conhecimentos e experiência em diferentes áreas, sejam capazes de planejar, executar ferramentas e/ou métodos pedagógicos adequados e eficientes para atender as demandas de estudos e dos alunos da contemporaneidade.

Assim, no intuito de instigar uma discussão sobre a importante contribuição do design instrucional como ferramenta responsável por tornar significativa as experiências do aluno virtual, partimos, em busca de autores e experiências educativas de sucesso para inspirar futuramente e positivamente designers instrucionais.

Dessa forma, foi possível observar a importância dos ambientes virtuais de aprendizagem, para além de meros locais em que se reúnem materiais didáticos e conteúdo. O AVA é um espaço de mediação entre o usuário e o conteúdo a ser comunicado e, portanto, deve ser planejado estrategicamente.

Em resumo, nosso objetivo de estudo nesse artigo buscou:

- Compilar e disponibilizar estudos sobre as estratégias de construção dos AVA's a partir da reflexão de autores que apreenderam a necessidade de fixar critérios para uma efetiva realização das funções de usabilidade, comunicabilidade, funcionalidade e interatividade em uma plataforma virtual.
- Demonstrar como os recursos e ferramentas dos AVA's podem colaborar para a efetiva formação dos usuários (usabilidade);
- Destacar a importância da comunicação para realização efetiva da aprendizagem entre os sujeitos do processo pedagógico (comunicabilidade);
- Apontar as formas nas quais ocorre a interação dos usuários com a interface (interatividade);
- Identificar as características fundamentais dos AVA's que contribuem para a aprendizagem colaborativa (funcionalidade).

REFERÊNCIAS

BURGOS, T. de L. **Navegabilidade e comunicabilidade em ambientes pedagógicos EaD via WEB**. In: XVII Semana de Humanidade de UFRN, junho de 2009. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/5518674-Navegabilidade-e-comunicabilidade-em-ambientes-pedagogicos-de-ead-via-web.html>> Acesso em: 05 de agosto 2020.

CHAGAS, D. A.; LISBOA, R. P.; FURTADO, E. S. Framework MAAVA - **Metodologia de Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. In: Anais do XXII SBIE - XVII WIE. Aracaju, 21 a 25 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1846>> Acesso em: 12 de agosto 2020.

CHIARAMONTE, M. S; SLOCZINSCKI, H. Capítulo 8. **Aprender e desafiar a aprender em ambiente híbrido**. In: SOARES, E. M. do, S. VALENTINI, C. B (Org.). Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. 2ª edição. Caxias do Sul: Educs, 2010. 331 p. cap. 8, p. 126-144.

COSTA, R. M. E. M.; MARINS, V. **Interfaces**. Disponível em: http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/39309/mod_resource/content/6/InterfacesN.pdf
Acesso em: 13 de agosto 2020.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br>> Acesso em: 08 de agosto 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, I. G.; SAUER, L. Z. Capítulo 4. **Razão e emoção em Ambientes de Aprendizagem: em busca da unidade**. In: SOARES, E. M. do, S. VALENTINI, C. B. (Org.) Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. 2ª edição. Caxias do Sul: Educs, 2010. 331 p. cap. 4, p. 65-78.

LINS, R. M.; MOITA, M. H. V.; DACOL, S. **A interatividade na educação a distância**. In; XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. Editora UFAM. Fortaleza
Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540364_8555.pdf>
Acesso em: 15 de agosto 2020.

MILL, D. **Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia**. In SOTO, U., MAYRINK, MF., and GREGOLIN, IV., orgs.

Linguagem, educação e virtualidade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>>. Acesso em: 02 de agosto 2020.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais telemáticas . In: MORAN, José Manuel. (Org.) Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RIBEIRO, E. N.; MENDONÇA, G. A. de A.; MENDONÇA, A. F. de. **A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EaD.** CEFET, GO, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>> Acesso em: 05 de agosto 2020.

SILVA, M. Capítulo 12. **Docência Interativa Presencial e On-line.** In: SOARES, E. M. do, S. VALENTINI, C. B. (Org.) Aprendizagem em ambientes virtuais [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. 2ª edição. Caxias do Sul: Educs, 2010. 331 p. cap. 12, p. 226-235. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/aprendizagem-ambientes-virtuais/article/viewFile/393/323>> Acesso em: 24 de agosto. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



LUCIANA CASTELANI CASIMIRO OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia (2010); Pós Graduação em Docência do Ensino Superior (2017) Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a música no cotidiano da educação infantil e o processo de construção da aprendizagem. A música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um instrumento mediador que possibilita o processo de construção do conhecimento das crianças, despertando e desenvolvendo o prazer pelas diversas áreas do conhecimento, aprimorando habilidades, favorecendo a imaginação e criatividade.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Sensibilidade;

INTRODUÇÃO

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A musicalização na educação infantil está relacionada a uma motivação diferente do ensinar, em que é possível favorecer a autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical das crianças dessa fase.

Cantando ou dançando, a música de boa qualidade proporciona diversos benefícios para as crianças e é uma grande aliada no desenvolvimento saudável da criança.

A música tem um papel importante na educação infantil, pois é considerada uma fonte fundamental para o desenvolvimento humano. A mesma auxilia e desperta habilidades criativas, proporcionando que a criança crie e inove sempre que for desafiada. Favorece a

ampliação de diversas áreas do cérebro e da linguagem, aperfeiçoando a sensibilidade da criança e a capacidade de concentração da mesma.

Desde muito pequenas, a maioria das crianças convivem com a música, maioria delas desenvolvem o gosto por ouvir e cantar músicas. Nesse sentido, ouvir, aprender uma canção, brincar de roda, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto musical.

No espaço escolar, a linguagem é a principal ferramenta de comunicação, e para BRÉSCIA (2003), a música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam “(Bréscia, 2003, p.25)”.

A musicalização é uma grande aliada do professor mediador para a descoberta e a construção de novos saberes educacionais.

Dividimos o texto em três momentos. O primeiro momento visa à importância da música no desenvolvimento humano. O segundo momento trata sobre a importância da música na aprendizagem das crianças da educação infantil, tendo um conceito de escola como um espaço mais alegre e receptivo. O terceiro momento, faremos uma reflexão sobre a prática da musicalização e a aprendizagem das crianças no espaço da educação infantil.

MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Todos os sentidos humanos são muito importantes para conhecer e explorar o mundo, mas o que muitas pessoas não sabem é sobre o fato de que a audição é um dos mais importantes para a exploração mais precisa e rica de vivências e descobertas. No ouvir se pode no tempo e espaço diferenciar sons, localizar-se no ambiente entre tantas outras situações, desde nossa existência. “Contrariamente ao que muitos pensam, a audição permite explorar e conhecer o mundo circundante de modo mais profundo e rico do que os outros sentidos.” (MÁRSICO, 1982, p.42).

O processo de iniciação musical tem como base fundamental o som e o silêncio. Observar e sentir gestos e movimentos com vibrações sonoras são atos de primeiro contato com o mundo, no ouvir sons ambientes como o vento soprando, o canto dos pássaros e todo o processo de ouvir o mundo que vai se ampliando e se diversificando, como toques de telefone e o apito da panela de pressão.

O silêncio por si só também faz parte desta construção, significa ausência de som, em algumas situações pode haver sons, movimentos ou vibrações tão fracas, que nossos

ouvidos não são aptos a perceber, mas já fazem parte dessa situação chamada ausência de som.

Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: ouvimos o barulho do mar, o vento soprando, as folhas balançando do coqueiro [...]. [...] Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. (BRITO, 2003, p.17).

O próprio som é criado de gesto e movimento vibratório, assim, automaticamente, o gesto e o movimento corporal estão ligados no trabalho musical, no ato de balanceio, a vontade de pular com relação aos diferentes sons, e essa interação de música e movimento que desperta essas emoções são vistas na maioria das vezes nas expressões das crianças que são alegres e transmitem isso sem preocupação ou timidez.

Têm-se exemplos de sons naturais, ambientes, como o som dos animais, de um grilo ou de uma cigarra na comparação com o rugido de um leão, a tonalidade da voz de um homem e de uma mulher. Vários sons às vezes passam despercebidos, como o som do vento, e outros que com o som tão grave, assusta-nos, como o do trovão, são variações e diferenças que dividimos por sequência, atribuindo sentido para cada uma, formando a base musical.

Brito (2003, p. 9) diz que “O Universo vibra em diferentes frequências, amplitudes, durações, timbres e densidades, que o ser humano percebe e identifica, conferindo-lhes sentidos e significados”.

O silêncio é um elemento complementar ao som, muito importante para a organização musical das crianças, afirma (Maffioletti apud, CRAYDY,):

As crianças também precisam de silêncio para povoá-lo com seus próprios sons. Além dos sons da natureza, existe um enorme repertório de sons aprendidos através da televisão, que estão incorporados nas ações e nos brinquedos infantis. (MAFFIOLETTI apud, CRAYDY, 2001, p.127).

Desde pequenas as crianças começam a assimilar e a decodificar até sons que demonstrem expressões de raiva, alívio, dor, ao ouvirem “ai”, “há” e “hum”.

Elas são muito atentas e estão no processo de desenvolvimento e aprendizagem, buscando o novo, captando tudo ao redor, construindo conhecimentos, juntando descobertas por associações, desde o primeiro contato com o mundo, quando nascem, começam a ouvir a voz da mãe, as canções de ninar, acalantos, sons de brinquedos iniciais, como chocalhos, pianos, mordedores, que vão acompanhando o desenvolvimento da criança. Conforme vão crescendo, já podem brincar com pequenos instrumentos musicais, explorando os sons, o movimento e outros brinquedos modernos, como carrinhos de sirene

e joguinhos. No brincar associam o barulho do carrinho e imitam o som com o barulho da boca, diferenciando para cada brinquedo e brincadeira.

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma linguagem musical capaz de expressar inúmeras sensações e emoções, por meio de sons presentes em nossa cultura. Portanto, a música é um importante instrumento a ser utilizada no desenvolvimento da criança, ela contribui para a socialização e integração entre as crianças, promovendo momentos de aprendizagens e descontração, ainda é uma forma de expressar suas emoções e assim adquirir conhecimentos para melhorar seu desenvolvimento contribuindo para seu pleno desenvolvimento dentro e fora da sala de aula.

A influência em estimular determinado tipo de música para alguma pessoa é comum, tanto criança como adulto sempre vai haver renovações de escolhas em todos os aspectos e a música, conforme o tempo sempre surge novidades em seu repertório de variações de estilos.

O ouvir frequentemente desperta apreciação do gênero, podendo ser por músicas de boa qualidade, mas também podendo ser de má qualidade, como muitas existentes atualmente.

A frequência com que somos levados a ouvir e a apreciar músicas de boa qualidade é responsável direta pelo desenvolvimento do gosto musical e o despertar da vocação natural do ser criador, o que pode acontecer no homem em qualquer idade. (BUENO, 2012, p.66).

A influência musical na criança é algo que tem que ser repensado e planejado, hoje em dia existe diversos tipos e estilos musicais e muitos de repertório totalmente adulto, mas estão livremente influenciando as crianças que ao ouvir se expressam globalmente da maneira que observam no dia a dia como os outros agem e se movimentam.

A Música desperta o lado afetivo e sensível de uma pessoa, no ato de carinho de abraçar alguém, de ter reflexões no momento de ouvir um ritmo calmo, com letras que lhe despertem esses sentimentos. A variação de gêneros e tipos que são existentes dentro da música na atualidade, no ouvir um tipo musical de estilo cultural diferenciado pode influenciar diferenciações nos aspectos cognitivos e estéticos do ser humano como no se expressar e se vestir.

Silva apud JORDÃO, afirma que:

“Cientistas acreditam que a música possibilita o cérebro para formas superiores de raciocínio”. “Aliado a isso, as novas gerações poderão transformar nossa sociedade com mais criatividade, equilíbrio, alegria e cultura.” (SILVA apud JORDÃO, 2012, p.146).

A Música é muito importante em vários aspectos, principalmente na formação da criança, na facilidade que proporciona para o desenvolvimento e no processo de educação.

Importante destacar que a música não tem só uma função, ela abrange várias áreas, podendo ser trabalhado também como meio facilitador para formar hábitos e comportamentos, criando atividades importantes na formação do ser humano, ao ensinar valores para ter higiene, respeito, agradecimento a Deus e outros.

A música é uma linguagem tão rica em todos os aspectos, que desperta libertação na vida do ser humano, na liberdade de expressão, comunicação, socialização, na criação de algo novo, tornando-se um recurso forte na área educativa, no processo de desenvolvimento desde a sua existência, que é a infância, na sua primeira etapa de ensino e social: a Pré-Escola. “Por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Pré-Escola.” (WEIGEL, 1988, p.12).

A criança que participa das atividades musicais desenvolve habilidades para aprender outras disciplinas, para se interagir em grupos e também cria facilidades para resoluções de problemas diversos, afirma (Bueno, 2011).

A participação em atividades musicais aumenta a habilidade da criança para aprender Matemática básica e Leitura. Também desenvolve habilidades cruciais para ter uma vida bem sucedida, como por exemplo, a autodisciplina trabalha em grupo e habilidades para a resolução de problemas. (BUENO, 2011, p.189).

A PRÁTICA DA MUSICALIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Em todos os lugares há diversas sonoridades que podem ser destacadas para os alunos, o professor é o mediador para apresentar e destacar experiências novas e realizar observações e estímulos em lugares ricos de sons agradáveis, como ir ao zoológico, ouvir os sons dos animais, da natureza ou até mesmo num parque, praça e nos arredores da escola, para ouvir o som dos meios de transporte.

Na sala de aula, os trabalhos com variados objetos sonoros, de materiais diferenciados como metal, plástico, vidro, madeira, são importantes atos de exploração dos elementos da natureza e, com movimentos de batida, esfregados e rasgados se tornam atividades de grande valor para serem utilizadas no ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil.

“O papel do professor é alargar o mundo sonoro da criança por meio de observações constantes e da introdução de referências sempre novas.” (MÁRSICO, 1982, p.47).

O trabalho com atividades musicais que proporcionam a participação das crianças no envolvimento global, de experiências e participações nos atos de ver, ouvir, tocar e outros, estimula de uma só vez a área auditiva, o movimento no dançar, cantar, imitar, tocar

instrumentos e outras explorações, desenvolvendo capacidades específicas de cada área e também apreciação e envolvimento com o próprio ambiente.

[...] as experiências rítmico-musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo e tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons, ela desenvolve sua acuidade auditiva, ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons, ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. (BUENO, 2011, p.182).

As canções infantis são rimadas e repetitivas com o propósito de facilitar a compreensão e o significado das palavras que, ao cantar, fazem gestos conforme as palavras da canção, também facilitando no processo de alfabetização.

Ao receber os estímulos musicais, através das músicas infantis como “Roda-roda”, “O sapo não lava o pé” e outras, em que as sílabas são rimadas e repetitivas, a criança passa a entender o significado das palavras através dos gestos que fazem ao cantar; Portanto, a criança se alfabetiza mais rápido, além de melhorar seu vocabulário. (BUENO, 2012, p.54).

A música e o movimento são interligados, a criança em especial, quando ouve algum som, já se movimenta conforme o ritmo, no ouvir e responder conforme o ritmo, no ouvir e responder conforme o seu conhecimento e expressão. As canções que tem mais embalos e provocam o movimento são bem mais atrativas para as crianças, podendo ser mais exploradas para o incentivo da participação. Quando bebê, as canções de ninar já iniciam os movimentos do balanço do colo da mãe, para dormir, e, na educação infantil, nas primeiras canções infantis se destacam as músicas que provocam a coordenação motora, com ritmos e movimentos que imitam elementos da natureza ou indicações de partes do corpo, chamam muito a atenção da criança por ser algo da vida, que lhe desperta o interesse em aprender e participar.

[...] as canções que sugerem movimentos laterais de embalar; as canções descritivas podem inspirar movimentos que lembram fenômenos naturais, como a chuva, o vento, etc. Tais canções, quando bem exploradas, provocam o interesse e a participação ativa da criança. (MÁRSICO, 1982, p.69).

A educação infantil é a melhor etapa para estimular o senso ritmo e a audição, despertando a sensibilidade da criança e a interação no canto em conjunto, aprendendo a analisar algo, a diferenciar coisas e ter a noção de ordenação do tempo, através da música a importância desse estímulo desde cedo é favorável ao momento de ensino e aprendizagem que faz parte deste tempo no processo do desenvolvimento humano.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Não há como falarmos em música na educação e deixar de fora a educação especial inclusiva. Esse é mais um desafio para nós educadores, que teremos que descobrir formas

de introduzir a musicalização em suas aulas e contemplarmos todos os alunos, inclusive os que precisam de atenção educacional especial. Entendemos necessária a formação continuada, com cursos de musicalização infantil para auxiliar nesse processo. A formação continuada ajuda o professor descobrir maneiras de planejar atividades musicais que envolvam todas as crianças. O segredo é sermos capazes de identificarmos as diferenças e planejarmos atividades respeitando cada criança e sua individualidade e adaptando as atividades com músicas, de forma que sejamos facilitadores no processo da inclusão dos alunos que têm necessidades educacionais diferenciadas.

Esse é um processo que talvez demande algum tempo e talvez até algumas tentativas frustradas, mas é dessa forma que será possível chegarmos ao tipo de atividade que consigamos englobar todos os alunos e promovermos a musicalização também na educação inclusiva. O importante é haver flexibilidade nas atividades propostas, de forma que as adaptações e modificações sejam possíveis, sempre que necessário.

A boa notícia é que sendo uma linguagem universal, a música pode ser o elemento de integração, que fará com que as crianças com deficiência se sintam totalmente inseridas no grupo, brincando e aprendendo com as demais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com base no dia a dia com a música na sala de aula, com as atividades desenvolvidas por nós, professores no cotidiano da educação infantil e das experiências pessoais com a música, que nascerá uma prática pedagógica que contemple a música como elemento importante que venha a colaborar com o trabalho e o desenvolvimento da criança. A música aliada ao ensino é entendida por muitos autores pesquisados como importante ferramenta pedagógica.

O ensino de música aqui discutido não é o de formação de instrumentistas, concertistas e nem dominar instrumentos ou cantar almejando uma carreira profissional como músico. O aluno pode sim no futuro almejar uma dessas carreiras, mas o ato do professor cantar, trabalhar a música ou tocar algum instrumento, deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos pertinentes do currículo da educação infantil.

Compreender a música como linguagem e forma de conhecimento, levam a ver a criança não como um ser estático e sim como alguém que interage o tempo todo com o meio, organizando suas ideias e pensamentos. Os primeiros anos de aprendizagem são propícios para que a criança comece a entender o que é linguagem musical, aprenda a

ouvir sons e a reconhecer diferenças entre eles. Todo o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil com crianças de 5 a 6 anos deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta e a criatividade.

O professor que compreende a música como linguagem e a utiliza de maneira adequada, tem nela um importante aliado para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, TECA ALENCAR DE. **Música na Educação Infantil**- Propostas Para a Formação Integral da Criança. São Paulo, Petrópolis, 2003.

BUENO, ROBERTO. **Pedagogia da Música**-Volume 1. Jundiaí, Keyboard, 2011.

_____. **Pedagogia da Música**-Volume 2. Jundiaí, Keyboard, 2012.

CRAIDY, CARMEN MARIA. **Educação Infantil Pra Que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil**. Assis Chateaubriand – Pr, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS JEANDOT, NICOLE. Explorando o Universo da Música. São Paulo, Scipione, 1990.

JORDÃO, GISELE. et al. Ministério da Cultura e Vale apresentam **A Música na Escola**. São Paulo, Allucci e Associados Comunicações, 2012.

MÁRSICO, LEDA OSÓRIO. **A Criança e a Música**. Porto Alegre-Rio de Janeiro, Globo, 1982.

WEIGEL, ANNA MARIA GONÇALVES. **Brincando de Música**. Porto Alegre, Kuarup, 1988.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA BEBÊS E CRIANÇAS



MAILZA DOS SANTOS CARVALHO

GRADUADA EM PEDAGOGIA PELA UNIVERSIDADE SÃO MARCOS (2011) PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (PMSP).

RESUMO

O atual artigo dispôr-se analisar a importância do brincar para bebês e crianças, posicionando uma analogia do brincar lúdico com o desenvolvimento da criança como um todo, ou seja, relacionar o brincar ao desenvolvimento cognitivo sendo este um instrumento para construção do conhecimento do aluno. Perante o publicado faremos leitura desta ferramenta de construção e interação do brincar para os bebês e crianças ressaltando como e de que forma, o brincar propicia a construção do sujeito pleno e saudável. Discutir como o brincar vem sendo explorado, fazendo uma precisa descrição dos aspectos do brincar e por fim os resultados do brincar no desenvolvimento integral das crianças. A partir dos estudos bibliográficos sobre este tema. Para isso foi realizado uma busca de dados bibliográficos. Deste modo, avaliar o brincar, provoca a criança que brinca, e pensar a criança que brinca motiva a refletir também todo o contexto sociocultural em que a brincadeira ocorre. Justificando o brincar como ação universal, descoberta em diferentes comunidades humanas e em diferentes épocas históricas, diversas especialidades lúdicas não existiram em todas as épocas nem permaneceram invariáveis através dos tempos. Como todo movimento humano, o brincar constitui-se pela interação de vários elementos gravados em determinados contextos históricos e é transformado constantemente pela própria ação dos indivíduos e por seus feitos culturais.

Palavras-chaves: Brincar; Bebês; Crianças; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intenção discutir a importância do brincar para os bebês e crianças, por meio de contribuições da brincadeira que garantem a aprendizagem nos

diversos campos dos bebês e crianças. A forma de brincar, preparar, escolhendo, respeitando e valorizando o brincar, comprova que a história dos bebês e crianças com as brincadeiras foram transformadas de acordo com a sociedade, culturas e territórios. Impossível pensar em bebês e crianças sem mencionar as brincadeiras, sendo algo que compete a estes. Pelo brincar os bebês e crianças cria e recria, a cada movimento do brincar estão descobrindo linguagens que facilitarão a compreensão do mundo. Por isso, serão formados os aspectos que constituem o brincar. Uma importante ação para bebês e crianças adequando circunstâncias onde os bebês e crianças possam explorar observar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante ao mesmo tempo condicionado aos seus pares e agentes, transformando seu meio. Sendo um meio de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir seu dia-a-dia, permitindo no seu processo de desenvolvimento, colaborando também na construção da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta configuração, uma relação estreita com o lúdico.

Para determinar o brincar para bebês e crianças, ressaltamos a importância do brincar para o desenvolvimento absoluto do ser humano nos aspectos físico, social, afetivo, cultural, cognitivo e emocional. Por tanto é indispensável à conscientização das famílias, professores e sociedade em geral sobre o brincar lúdico que fortalece as experiências, ou seja, de que o brincar faz parte de um desenvolvimento não sendo somente um prazer e sim de desenvolvimento. Deste modo, a importância do brincar para bebês e crianças dar-se também o estabelecimento de regras instituídas por si e em grupos, promovendo a integração do indivíduo na sociedade. Desta maneira, os bebês e crianças estarão decidindo ações e hipóteses de conhecimento, ao mesmo tempo ampliando a habilidade de compreender pontos de vista diferentes, praticar, entender, demonstrando suas opiniões em relação aos outros. Importante observar e incitar a competência criadora dos bebês e crianças numa das formas de se relacionar com o mundo.

Esta definição tem como objetivo central, o estudo da importância do brincar para bebês e crianças, sendo um momento eficaz para os bebês e crianças.

CONCEPÇÃO DA INFÂNCIA

Antes do século XVI, a ideia que se tem hoje de crianças era inexistente. Não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, pois muitos a determinavam como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade, segundo Aries (1978). A partir desta idade as crianças eram consideradas como mini adultos, se vestiam como gente grande e começavam a trabalhar para ajudar os adultos com o que pudessem

fazer, como por exemplo, as meninas em artesanato e os meninos em atividades de caça, fazendo com que a criança assumisse funções de responsabilidade muito cedo, ultrapassando etapas do seu desenvolvimento.

Somente no século XVII com o surgimento do sentimento de infância que a concepção de infância se efetivou. Portanto as crianças deixam o alvo biológico, significando alguém, também sendo tratadas com particularidades, sendo observadas suas singularidades, titulares de sentimentos próprios. Segundo o Dicionário Aurélio impresso (2000), por exemplo, criança é ser humano de pouca idade. Neste mesmo, consta que a infância está definida como um período de crescimento no ser humano que vai do nascimento até a puberdade, então podemos entender que são várias interpretações de criança e infância. Logo a infância é uma ocasião ou uma prerrogativa que só pode ser experimentada por criança, a despeito de suas culturas, hábitos e valores. Já o ser criança, infelizmente não está garantido indistintamente para todos os que tenham até 12 anos de vida o direito de ter infância. Para alguns estudiosos a história da infância, seria compreendida como a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da relação das crianças seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Hoje a concepção de criança é bem diferente de alguns séculos atrás. Nessa perspectiva o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto, merecendo um olhar mais específico.

Deste modo, por séculos a criança era vista como um ser sem importância, quase invisível, hoje ela é considerada em todas as suas especificidades, com identidade e história.

O QUE É O BRINCAR

A brincadeira, na antiguidade, era aspecto de negatividade ao trabalho, tida como desinteresse pela pessoa que não levava a vida a sério. Principais estudos da antropologia e etnografia realizados por Elkonin (1998) foi descoberto que nas sociedades primitivas as crianças pouco brincavam, elas estavam mais envolvidas com trabalhos funcionais do adulto, o que consequentemente implica dizer que a preocupação naquela época era voltada principalmente para o sustento da própria existência.

Brincar é uma fonte de estimulação para qualquer bebê ou criança de faixas etárias diferentes, pois permite que as crianças estabeleçam um diálogo com o mundo e os agentes presentes. Qualquer objeto pode se transformar em brinquedo nas mãos de uma

criança, isto permite uma conexão com inúmeros diálogos de compreensão do universo. A brincadeira tem sido fonte de pesquisa na psicologia não somente pelo fato de ser descoberta em toda espécie de ser vivo e em especial nas crianças e nos adultos, tendo um intenso público na influência do desenvolvimento infantil pela motivação interior para tal atividade. Uma criança não precisa de motivos e razões para brincar, crianças brincam pelo simples prazer de brincar (Stagnitti, 2004). É o brincar pelo brincar sem obrigação da existência de um objetivo ou termo a ser alcançado. Um dos componentes que diferenciam as brincadeiras são as evidências no processo e não necessariamente no produto da atividade.

O brincar é mais do que uma maneira mais fácil de compreender como se dá a leitura de mundo da criança e como é a realidade em que vive, mas também facilita o processo de aprendizagem de forma mais eficaz. (Maluf, 2003).

Brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (Maluf, 2003).

Mesmo apresentando estudos sobre o brincar, ainda é preciso conhecer e explorar muito mais para que assim a infância seja realmente vivida. Levando em consideração a importância do brincar e suas observações com a cultura do brincar. Brincando as crianças dão sentido ao seu corpo e seu mundo, interagindo com tudo aquilo que as cercam, sendo algo sério com importância, o que para as crianças pode ser uma atividade única para alguns pode ser perda de tempo, infelizmente não conhecemos todo o conceito do brincar, estudamos, mas não compreendemos como algo inseparável das crianças. As brincadeiras trabalham o cognitivo, coordenadora motora, socioafetivo, estimulando os 5 sentidos: visão, audição, olfato e paladar. Logo nas primeiras semanas de vida já é possível brincar com os bebês com músicas, cobrir o rosto com um paninho entre outras ações que fará com que este bebê se desenvolva integralmente de acordo com as possibilidades das brincadeiras e interações. Nesta fase o bebê repete ações inúmeras vezes, como por exemplo, jogar algo no chão, ele joga o adulto pega, joga o adulto pega. Este processo de memorização muitas vezes tem uma interpretação equivocada, em alguns momentos pode até prejudicar o fazer da criança, este jogar no chão significa que está assimilando ou memorizando cada ato. Para que as crianças brinquem não é necessário ter a presença constante de um adulto, a criança pode brincar sozinha, ela precisa interagir com ela mesma, o adulto deve observar intervindo só quando necessário. Mas a participação dos pais e adultos deve ser uma participação cheia de afeto, assim todos curtem este momento e o adulto percebe o quanto a criança se desenvolve brincando.

Como relata Vygotsky (1987) aprendizagem e desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se internalizam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo do processo de construção. Sendo importante a valorização do brincar por todos os que vivem ao redor das crianças: famílias, escola, sociedade, governo. Almejando que todas as crianças tenham direito ao brincar em ambientes internos, adequados, livres, seguros.

Ou seja, o brincar é uma ação necessária ao desenvolvimento integral da criança, visto que na brincadeira a criança encontra-se intrínseco no processo de crescimento e amadurecimento, por intermédio de sua cultura. No ato de brincar, é possível também introduzir nas crianças, valores fundamentais para a vida futura, como honestidade, companheirismo, lealdade entre outros.

Alguns autores afirmam que no brincar as crianças se aventuram a algo desconhecido, mas que podem ultrapassar as margens da fantasia, com isso progride gradualmente a cada ato no brincar.

Os autores dizem que a criança que não brinca não descobre, deixando de sonhar, perdendo a chance de aprender com seus erros sem arriscar na sua evolução individual.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA BEBÊS E CRIANÇAS

Brincar, segundo o Dicionário Aurélio (2003), é divertir-se, recrear-se, distrair-se, também pode ser entreter-se com jogos infantis, ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não constitui exclusivamente no recrear-se, é bem mais, distinguindo-se como umas das formas mais claras que os bebês e crianças têm de dialogar em sua companhia e com o mundo, sendo que por meio do brincar o desenvolvimento ocorre com as trocas recíprocas que se destacam durante toda nossa vida. Por meio do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como atenção, memória, imitação, imaginação, ainda proporcionando a criança o desenvolvimento de áreas da personalidade.

Vygotsky (1998) um dos autores mais importantes da psicologia histórico – cultural, chegou ao princípio que o sujeito se compõe nas relações com os outros, por meio de atividades diferenciando as como humanas, que não são medidas por instrumentos técnicos e semióticas. Neste aspecto, o brincar adquire uma posição distinta para análise do processo de constituição do sujeito, partindo com a visão tradicional de que ele é uma atividade natural de contentamento de instintos dos bebês e crianças. Vygotsky, ainda

refere à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo e das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

A habilidade para idealizar, improvisar planos, apropriar-se de novos conhecimentos, surge nos bebês e crianças através do brincar. Pela intervenção da brincadeira, das atividades lúdicas, agem simbolicamente, nas diferentes posições vividas pelo ser humano reelaborando emoções, instituídos e poses.

De acordo com Gomes a ludicidade é a linguagem humana, que possibilita a expressão do sujeito criador que se torna capaz de dar significado a sua existência, ressignificar e transformar o mundo. O teórico continua a dizer que: “Dessa forma, a ludicidade é uma possibilidade e uma capacidade de se brincar com a realidade, ressignificando o mundo”, Gomes (2004 p. 47). Ainda sobre o lúdico, Gomes escreve que:

Como expressão de significados que tem o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro lado, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 146).

Logo, sabe-se que a ludicidade é uma necessidade em qualquer idade e a criança com seus brinquedos têm a possibilidade de se submergir melhor no seu ambiente, ela desenvolve uma afetividade de anunciar seus sentimentos e anseios.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a brincadeira figura nela como um dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, ao lado do direito de conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se. É, pois, direito da criança segundo a BNCC,

brincar cotidianamente de diferentes formas, em diferentes ambientes e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando sua promoção a produções culturais, suas informações, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BNCC p. 36).

Muitos falam do brincar como Maria Montessori dizia que a brincadeira é o trabalho da criança, tamanha sua importância para o desenvolvimento dos pequenos. Esta seriedade do brincar vem sendo debatida cada vez mais por especialistas e não é por acaso que sempre surge algo novo em relação ao brincar. Por isso o brincar está previsto na Declaração dos Direitos humanos, pois seus benefícios transbordam em muito os aspectos físicos. Como se fosse uma característica inerente ao ser humano, trata-se de uma necessidade biológica básica que ajuda a modelar o cérebro.

Zanluchi (2005, p 89) reafirma que “quando brinca, a criança se prepara para vida, pois

é através de sua atividade lúdica que ela tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Ou seja, no lúdico a criança reproduz os fatos do seu dia-dia com os adultos que as cercam como, por exemplo, brincam de fazer comidinha, cuidam das bonecas como se fossem filhos, usando a linguagem de “mãe e filho”. Logo, destacamos que quando os bebês e crianças brincam, assemelham a amadurecer, entram no formato simbólico no mundo do adulto que cada vez se abre para que eles lidem com as distintas circunstâncias.

Consequentemente o brincar é imprescindível para o desenvolvimento dos bebês e crianças, dando possibilidades de alterar e lançar novos significados. Nas posições em que os bebês e crianças são instigados, é possível notar que rompe com a relação de dependência ao objeto, impondo um novo julgamento no curso de seu próprio desenvolvimento.

A ação do brincar acontece em momentos definidos no cotidiano dos bebês e crianças, Oliveira (2000) distingue a ação do brincar para bebês e crianças, sendo um processo de humanização, no qual os bebês e crianças aprendem a harmonizar a brincadeira de forma efetiva, instituindo vínculos mais duradouros. De tal modo, os bebês e crianças desenvolvem suas competências de raciocinar, de julgar e argumentar, distinguindo o quanto isto é importante para dar entrada à atividade em si.

O brincar se torna importante no desenvolvimento de bebês e crianças de modo que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida dos bebês e crianças desde os mais funcionais até os de regras. Estes são subsídios elaborados que proporcionam experimentos, permitindo a conquista e a constituição da sua identidade. Bem como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interações lúdica e afetiva. Para um desenvolvimento ativo é preciso que os bebês e crianças estabeleçam o conhecimento, assimilando os conteúdos.

O ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência de criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo (CARVALHO, 1992, p. 28).

Os atos com brincadeiras necessitam ser nomeadas e recriadas para que constituam sempre uma inovação e sempre se transforme em uma nova brincadeira. Porque uma quando um bebê e criança brincam, sem saber fornece subsídios a seu respeito, no entanto, o brincar pode ser favorável para estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto na escola.

O brincar de modo geral, principalmente para bebês e crianças é um forte veículo de desenvolvimento experiencial, visto que consentir através do brincar, vivenciar ações

sociais, a sugestão do brincar é gerar uma interação significativa na vida dos bebês e crianças, incorporando a informação por meio das características do conhecimento de mundo. O brincar promove a construção do pensamento e os sentidos, de acordo com Kishimoto:

[...] a brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/ interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo [...] a criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para de seu bem e dos outros [...] O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL apud, KISHIMOTO, 2002, p.23).

O jogo por um bom tempo ficou limitado apenas como recreação sendo considerado um relaxamento necessário para atividades que exigiam esforços físicos (KISHIMOTO, 2002).

Adotando esta linha de pensamentos os autores nos deixam claro como é importante o brincar e o lúdico para bebês e crianças, possibilitando aprendizagem diferenciada das que estão acostumadas. Assim, não devemos deixando passar as brincadeiras. Significa que os jogos não eram valorizados como deveriam, eram visto como uma simples ação de recreação, foi a partir do Renascimento que começaram a ver as brincadeiras como uma ação livre que contribui para o desenvolvimento da inteligência, além de auxiliar também na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões apontam para a necessidade de considerar o brincar como fonte de desenvolvimento. Brincar é uma das habilidades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Quando brinca o bebê e criança está desenvolvendo atividades importantes para seu emocional, afetivo, cognitivo e social. O fato de o bebê e criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. As brincadeiras ajudam na descoberta, na criatividade, de modo que a criança se expresse, analise, critique e transforme a realidade à sua volta.

Brincar é algo forte, rico bem antigo e consolidado em todas as gerações que sempre esteve impregnado nas nossas vidas qualquer pessoa já brincou uma vez na vida. Mas como estas pessoas brincaram, é importante considerar as transformações que as brincadeiras sofrem/sofrerão. Os resultados das brincadeiras contribuem para um desenvolvimento integral dos bebês e crianças, toda criança tem direito ao brincar e o poder

público garante isto nas suas Diretrizes da Educação fazendo parte da concepção da infância.

Finalizando que não se deve esquecer de que as brincadeiras também são capazes de ensinar e deixar a criança ser mais feliz, fornecendo-lhe uma composição emocional com capacidades para desenvolver os seus diversos aspectos. Deste modo, é fundamental que os adultos, as famílias, promovam estes momentos na rotina das crianças para que explorem as diferentes linguagens.

REFERÊNCIAS

ARIÉS. P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2º ED. 2006

AURELIO Buarque de Holanda. Impresso 3º ed. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação E Cultura. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

BOMTEMPO, Edda, Metáforas e pensamentos considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para educação pré-escolar.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

ELKONIN, D. (2009) Psicologia do Jogo. São Paulo: Martins fontes.

GOMES, C. L.(org). Dicionário Crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

LEBOVICI, Serge. Significação e função do brinquedo para criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; Luria, Alexander Romanovich, Leontiev, Alex N. Linguagens, desenvolvimento e aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Ícone 2014.

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

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação Londrina: O autor, 2000.

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARCIA ADRIANA BRUM CAMBARÁ

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Anchieta de São Bernardo do Campo-SP-2006. Especialização Lato-Senso em Educação Especial - Área deficiência Intelectual pela Universidade Nove de Julho-São Paulo – SP – 2011. Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos – Santos – SP – 2016. Professora de educação Infantil e Ensino fundamental I na Prefeitura de São Paulo, na EMEI Jardim Maria Luiza.

RESUMO

Este artigo aborda a temática do ensino da arte na perspectiva da educação infantil como fonte do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, assim como as contribuições do educador neste processo. Assim pretende-se discutir como o professor de educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento das crianças através das diferentes linguagens artísticas. Como tal acredita-se que o ensino através da arte é um importante recurso para o aprendizado das crianças e estas experiências permitem diversas descobertas. Através da arte a criança é capaz de expressar seus sentimentos e anseios, o contato com diferentes linguagens é capaz de despertar sua sensibilidade e a criatividade. Assim como é possível compreender outros conceitos como: cores, formas, tamanhos, composição, sobreposição, direcionamento espacial entre outras coisas que tornam a experiência multidisciplinar. Para tal é importante que este contato se dê através da mediação de um educador competente e sensível, capaz de criar situações onde a arte se aproxime primeiro da realidade da criança, ou seja, que esteja contextualizada com sua cultura e seu meio. Deve-se criar condições para esta aproximação inicial, entre a arte e o universo da criança, tornando possível despertar a compreensão da arte e o interesse em produzir arte. É importante estimular as crianças e encorajá-las a experimentar diferentes materiais, conhecer texturas, cores formas e a partir delas criar sua própria forma de fazer arte, não só isso é preciso que elas tenham contato com as diferentes linguagens artísticas afim de se expressar de várias formas, e assim poderem ser atores e criadores.

Palavras-chave: Educação Infantil; Artes; Criança; Imaginação; Criatividade; Criação.

O QUE SE CONSIDERA ARTE

A palavra arte oriunda do latim, “ars ou artis” e significa maneira de ser ou agir, habilidade natural ou adquirida. No mundo grego, a atividade artística não era entendida exclusivamente como uma habilidade para criar algo estético. Na verdade, num sentido mais amplo, para os gregos, a palavra techne estava relacionada ao vínculo mestre-discípulo. Assim um mestre transmitia todo seu conhecimento ao seu discípulo, em termos gerais a “techne ou artis” se refere a toda transmissão de saberes.

Durante muito tempo o conceito de arte esteve relacionado a atividades concretas, como: pintura, escultura, arquitetura e literatura. Entretanto durante o renascimento com os trabalhos de artesãos e contribuição de alguns pensadores passa a ser considerados que estes trabalhos também são arte e seus executores artistas. Foi no século XVIII que na França surgiu o termo Beaux Arts, que significa belas artes, contudo foi no século XX que o jornalista e crítico de cinema Ricciotto Canudo, publicou seu “Manifesto das Sete Artes” é nesta obra que o cinema aparece pela primeira vez como sétima arte, seguido pela arquitetura, a escultura, a pintura, a música, a dança e a literatura).

Esta classificação é uma referência clássica, mas não podemos esquecer que existem outras atividades artísticas, como a fotografia, os quadrinhos, o grafite, arte digital e os vídeos games.

A arte sempre se manteve presente na vida humana, ela representa a forma que as pessoas enxergam o mundo, não apenas isso, mas a forma que elas criam e recriam o mundo. A arte está sempre ligada a cultura de um povo, é através dela que possível identificar as características de um povo, como pensam, quais seus valores, crenças, como se organizam dentro de sua cultura, seus costumes e tradições.

Na arte também é possível compreender os sentimentos e motivações de determinado grupo social, pois, é através dela que se expressam conceitos e maneiras de se retratar a realidade.

A arte se manifesta através das seguintes linguagens:

- Musical;
- Corporal;
- Visual.

A música apresenta os sentimentos, alegrias, dores e a vida cotidiana de um povo, onde as letras trazem informações importantes do que é valorizado por aquela gente. O teatro e a dança manifestam corporalmente histórias e pensamentos, integrando os costumes, religiosidade e tradições de um povo.

No aspecto visual é através de pinturas, esculturas, desenhos e objetos de decoração que se pode perceber o que sente e pensa um determinado artista.

A CRIANÇA E A ARTE

A arte para as crianças tem um papel muito importante, pois representa uma forma de expressar seus sentimentos, sonhos, desejos e vontades. Através das manifestações artísticas é possível compreender os sentimentos das crianças, conhecê-los, compreender como reagem ao mundo, isto é fundamental para seu desenvolvimento e também para conhecer suas necessidades e como ajudá-los a superar obstáculos. As atividades artísticas inicialmente precisam ser orientadas, entretanto aos poucos a criança começa a absorver o universo artístico e se tornar protagonistas destas manifestações e para isso elas precisam de um referencial que as impulsionem. Alguém que as incentive e deixe-as expressarem aquilo que pensam e sentem através da arte. A maneira que as crianças organizam seus sentidos para este mundo simbólico se dá ao mesmo tempo de forma individual e também coletiva, desta forma ela reconstrói de experiências para si, articulando vivências externas conforme suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Assim a criança não apenas reproduz, ela cria e recria o que percebe, articulando significados dando novos sentidos ao que lhe foi exposto usando sua imaginação e interagindo com a obra.

As crianças entram em contato com o mundo de forma sensível e isso ocorre naturalmente, elas reagem ao mundo de forma afetiva, mas também constroem para si significados através da percepção de formas, cores, texturas, gestos, sabores, imagens e sons. É necessário perceber essas significações já concebidas pelas crianças e elaborar novos desafios. Entretanto criar meios de desenvolver a expressividade infantil requer uma construção de uma variedade de formas de linguagens e comunicação que devem estar presentes no processo de socialização. Desta forma a criança aprende a interagir e vivenciar o mundo.

O desenvolvimento da expressão infantil ocorre paralelamente ao seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e social refletindo assim seu conhecimento de mundo.

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais

brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.49).

A partir das experiências sensoriais ou corporais a crianças adquire novas noções do universo o qual esta inserida, tais experiências perceptivas fornecem elementos para a representação infantil, ou seja, a representação e resultado das vivências e o contato com o outro. O professor pode atreves de um trabalho organizado e planejado de acordo com as necessidades das crianças e levando em conta suas vivências aprimorar suas potencialidades perceptivas, enriquecendo seu conhecimento artístico e estético. Isso é possível quando alguém as orienta a observar melhor o que lhes for apresentado, não apenas olhar, mas tocar, sentir, perceber e isso vale para todos elementos que estiver a sua volta. Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil a arte desempenha um papel muito importante por contribuir de forma rica e efetiva para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é nesta fase que elas estão mais aptas a desenvolver sua sensibilidade, criatividade e imaginação. Um ponto importante é que na educação infantil as crianças têm acesso a diferentes tipos de materiais para manusearem e este ambiente em si já estimula sua criatividade, fora esta arte que pode ocorrer de forma espontânea há também as brincadeiras propostas pelos educadores as interações e atividades direcionadas.

O lúdico, as historinhas, o teatro, a dança, o desenho, as pinturas estão sempre presentes na educação infantil e através destas atividades que as crianças se expressam o que torna a arte parte constituinte da educação infantil.

É necessário que o professor permita que as crianças possam se expressar de forma espontânea e pessoal, entretanto é preciso também analisar os contextos em que estas atividades ocorrem e os benefícios que elas podem trazer para as crianças. A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que a cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano.

Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem idéias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da Educação Infantil. (MORENO, 2007, p.44)

O professor de educação deve buscar atividades significativas, ou seja, que tenham a capacidade de despertar sentimentos e pensamentos, para tal é necessário estar atento, observar e analisar e entender qual o momento certo de desenvolver uma determinada atividade, e a forma que esta atividade vai contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. É claro que é preciso também entender o universo cultural o qual a criança está inserida para que as experiências ganhem mais significados.

Oportunizar as crianças contato com diferentes seguimentos artísticos possibilita uma série de benefícios, que ajudam na transformação do olhar artístico, este olhar artístico significa analisar, compreender e sentir o mundo. É preciso entender que as artes em suas possibilidades de experimentação, onde as crianças constroem análises de seus feitos e experiências. Através deste fazer, do fazer arte, a criança desenvolve sua auto-estima e a capacidade de se expressar simbolicamente, como também aprende a avaliar e interpretar e desenvolver habilidades artísticas características a cada linguagem. O contato com diferentes expressões artísticas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também prove outras habilidades e competências, além de estimular o aprendizado de outras disciplinas. Por isso, esse tipo de atividade deve ser considerado como parte do currículo infantil em escolas que se preocupam com a formação integral dos seus alunos.

A presença da arte no cotidiano escolar na educação infantil é primordial para a formação dos alunos, ela representa a possibilidade de experiências pessoais e coletivas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social das crianças. Assim é importante que professor entenda o papel da arte no fazer pedagógico e o impacto e contribuições que a arte representa neste contexto. Assim, o ensino das artes na educação infantil está relacionado intrinsecamente aos interesses dos alunos, e ao que se espera de um desenvolvimento integral e satisfatório.

Contudo pode se esperar que estes alunos serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um sentido para algo visto como incompreensível, tornando essa prática um instrumento reflexão e expressão. Além do aperfeiçoamento das diferentes competências, o ensino da arte na educação infantil também é imprescindível para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O ensino dessas competências para crianças, envolvem a capacidade de lidar com as próprias emoções e de se relacionar com os outros e assim poder lidar com os desafios futuros. É importante considerar o mundo em que estamos inseridos, ou seja, os avanços que a globalização representa, e assim buscar entender que estas crianças precisam estar aptas para enfrentar as mais diversas situações em todos os grupos sociais nos quais estão inseridas. A arte na educação neste sentido representa um pensar reflexivo, no que tange

a formação do professor que deve estar conectado com as diferentes possibilidades que as linguagens artísticas oferecem e de acordo com as necessidades das crianças. É preciso também que o professor atente para que sua participação venha a respeitar os modos de aprendizagem individuais, considerando as peculiaridades de seus alunos e reconhecer que o conhecimento em arte, inclui tanto saberes universais, como aqueles que se relacionam ao cotidiano do aluno e seu universo cultural. Assim, podemos afirmar que é o professor quem promove o fazer artístico, a leitura dos objetos estéticos e a reflexão sobre a arte. O professor também deve se encarregar de criar possibilidades para que a arte não seja resumida em apenas contemplação, é preciso experiência; tocar, sentir e recriar, pois só assim a arte alcança seu real significado. Um bom planejamento e a organização dos espaços garantem que estas atividades alcancem seus objetivos.

Assim se faz necessário que através da arte as crianças sejam capazes de conseguir ampliar a imaginação, seja ela para analisar o objeto presente ou para atuar no processo de criação. Desenvolvendo assim a capacidade de criar e recriar, e também de fazer escolhas com liberdade, buscando sua individualidade e identidade artística, o que as torna mais críticas e conscientes de suas realidades, ampliando sua aprendizagem, a autonomia e auto-estima.

É preciso considerar que um bom planejamento deve contemplar todas as linguagens artísticas e assim possibilitar o desenvolvimento de competências relacionadas à arte, como a dança, teatro, música e desenho. Estas modalidades precisam ser trabalhadas de maneiras diferentes, buscando o desenvolvimento da expressividade, sensibilidade, imaginação e percepção das crianças para uma melhor concepção de mundo.

Lembrando que a arte deve ser reconhecida como fonte de conhecimento e valor, e que é preciso ter consciência de sua importância e executá-la de forma digna e cabe aos professores compreender esta importância de forma que as crianças compreendam o que significa este valor. Caberá ao professor dar liberdade aos seus alunos para criarem suas produções, mas tendo em mente que a troca de idéias, o dialogo ampliam as aprendizagens. Através desta interação é possível instigar a curiosidade das crianças pelo mundo e encorajá-las a se expressarem de forma espontânea e natural. É importante também que esta criança entenda que durante este processo ela pode errar e recomeçar, é que não existe o feio quando se trata de arte, para tal não deve haver críticas, desta maneira as crianças ganham autoconfiança para fazer coisas incríveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar que o ensino da arte deve ser entendido como uma forma de expressão e manifestação de sentimentos fundamentais ao desenvolvimento infantil, estas manifestações estão intimamente ligadas a percepção de mundo e a imaginação da criança. É na educação infantil que a criança explora sentidos em tudo que ela faz, seja através de atividades dirigidas ou espontâneas, para tal é preciso alimentar seu universo simbólico com referências artísticas. Desta forma a arte pode ir além da observação, mas também de atividades concretas e reflexões por meio de diálogo, só assim a arte passa a ser compreendida como um processo que envolve emoções e sentimentos. O processo de aprendizagem por meio da arte auxilia a criança na alfabetização estética, ou seja, possibilita a leitura do mundo que a cerca, auxiliando no desenvolvimento da crítica no estudo das condições e dos efeitos da criação, estando sempre ligado à imaginação e à criatividade. Por fim podemos concluir que a arte é um importante tema gerador e deve ser trabalhado dentro da educação infantil diariamente afim de um desenvolvimento integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA,S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.
- BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo. 4 ed.: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: Mec, 1998.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORENO, G.L.. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor.

Abril/Junho, 2007

MUSICOTERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARCIA APARECIDA BÊRGAMO

Graduação Pedagoga pela Universidade Metodista de São Paulo (1985); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo, professora de Educação Infantil, atualmente no CEI João Ubaldo Ribeiro do Município de São Paulo.

RESUMO

A Musicoterapia é o uso da música como terapia. Estudos demonstram que a música pode ser utilizada como um meio para a cura, equilíbrio emocional, relaxamento e harmonia do ser humano. O presente trabalho tem como meta o estudo da música, a sua utilização e o seu benefício dentro das escolas em particular, na educação infantil. A pesquisa foi baseada em um levantamento de dados da bebê Mon, através da anamnese feito com a mãe, entrevistas com as professoras e observações da bebê numa escola de educação infantil, situada na zona leste no Município de São Paulo. Observou-se neste processo que houve melhoras no desenvolvimento da bebê no aspecto afetivo, motor e cognitivo. Partindo do pressuposto de que esse instrumento deva ser colocado mais cedo à disposição das crianças, constata-se que os seus resultados são positivos e benéficos a todos. O papel do professor, neste trabalho, não deve ser apenas o do desenvolvimento educacional, mas também o de um mediador do desenvolvimento total do ser humano, ou seja, do físico, do intelectual e do emocional.

Palavras-chave: Musicoterapia; Música, Educação Infantil; Holística.

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é demonstrar como a Musicoterapia pode ser um instrumento do qual, não somente os psicoterapeutas e médicos, mas também os educadores podem utilizá-la dentro da sala de aula e, em especial, na educação infantil. Partindo do pressuposto de que tudo se inicia na infância, quanto mais cedo utilizar esse meio, mais incentivo e estímulos as crianças terão para se desenvolver num ambiente em que a música fará parte de sua rotina. Auxiliando-as a ter uma melhor expressão corporal, a descoberta

de si, de seu corpo, do desenvolvimento da motricidade, da sua afetividade e da sua socialização.

A escolha desse estudo foi inspirada em observações dentro de determinadas instituições filantrópicas que utilizam a Musicoterapia como meio para auxiliar a cura e o equilíbrio emocional do ser humano. Proporcionando, desta maneira, uma harmonia dos seres como um todo (físico e mental). É a ciência Holística. Holista é uma palavra de origem grega **holos**, significa inteiro; que somente as somas de seus componentes, e não as partes, o podem explicar. Portanto uma ciência que tem um olhar voltado para o ser humano como um ser integral.

Numa visão mais ampla vemos que esse tema pode ser utilizado positivamente tanto em instituições filantrópicas, clínicas de psicoterapias, hospitais e escolas.

A presente pesquisa teve início numa instituição de ensino que atende crianças que varia de faixa etária de dois meses à três anos e onze meses de idade. Localizada na zona leste no município de São Paulo. A observação realizada dentro dessa instituição escolar possibilitou ampliar o campo de visão e a comprovação de como a Musicoterapia pode auxiliar o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo das crianças. Muitos estudos demonstraram que auxiliam também crianças com necessidades especiais, daí a importância de se levar este método como um instrumento e um meio para complementar o trabalho do professor com os seus alunos.

A ideia de música nas escolas não é recente. Na Grécia antiga, século 6 a.C., Pitágoras já utilizava a música concomitante com a aritmética, pois enquanto uma se referia aos números em repouso, a música se referia ao movimento. Havia nesta época, uma integração e uma harmonia entre todas as disciplinas. Havia também o respeito pelo aprendizado, pois o pupilo ao mesmo tempo que adquiria conhecimentos cognitivos, também desenvolvia o conhecimento de si, a percepção corporal e o equilíbrio emocional.

Após esse período a música foi colocada apenas como um valor artístico e instrumental, deixando de lado outras razões tão importantes quanto essas como as do sentimento e da emoção.

A música voltou a ser utilizada como meio de cura e auxílio do ser humano apenas por volta da década de 1970. Hoje ainda há muitos estudos e pesquisas nesta área demonstrando resultados positivos.

Os autores citados neste artigo como Bañol (1970), Stewart (1987), Benezon (1988), Fregtman (1989) e Leonido (2006), tanto fazem estudos e pesquisas com músicas como muito deles atuam como psicoterapeutas que utilizam a Musicoterapia no tratamento de seus pacientes ou alunos. Para Granja (2006) é preciso musicalizar a escola para que aja

a apreciação musical. A música para ele, possibilita harmonizar os saberes na escola; consequentemente havendo uma“ (...) articulação entre o saber e o sabor, o perceptivo e o cognitivo, a teoria e a prática.” (p.108)

Por meio das experiências adquiridas nas instituições filantrópicas, assim como também em todas as pesquisas, observações e levantamento de dados, levam a crer a eficácia, a seriedade e a importância que a Musicoterapia tem em nossas vidas. Teria até mesmo muito mais, se fosse mais defendida e difundida em todos os setores, inclusive nas escolas que é o nosso foco principal neste artigo.

A escolha da faixa etária e da metodologia da presente pesquisa, foi escolhida para demonstrar que o uso da Musicoterapia não tem limites de idade e, que quanto mais cedo começar a adotar esse meio como um instrumento a mais de trabalho dentro das escolas, mais se compreenderá o quanto ela é útil e quanto seus resultados podem ser efetivos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa empírica tem como base a análise e a observação da criança de pseudônimo Mon, que possui uma irmã gêmea na mesma instituição de ensino e na mesma sala. Início da pesquisa contava com a idade de 1 ano e 2 meses em 02/2007.

O Objetivo do trabalho é demonstrar que a utilização da Musicoterapia nas escolas é um poderoso instrumento para auxiliar um desenvolvimento afetivo, social, motor, percepção corporal e cognitivo nas crianças.

O presente trabalho estabelece como critérios a investigação, anamnese, entrevistas e observações na seguinte ordem:

a) Coleta de dados de profissionais da criança dentro do estabelecimento de ensino. Esta instituição situa-se no Município de São Paulo, sendo a mesma supervisionada pela prefeitura do município, situada na zona leste da região. Atende uma clientela que mora aos arredores da instituição e que tem baixo poder aquisitivo. A idade varia entre dois meses à três anos e onze meses. Atendimento em 2007 era em média de 104 crianças. Ficavam nesta instituição num período de 10 a 11 horas de segunda à sexta.

b) Anamnese realizada com a mãe através de questionário com perguntas dirigidas e abertas. As mesmas anotadas para posterior avaliação de dados. A mãe autorizou a pesquisa e questionário mediante consentimento e assinatura da mesma.

c) Questionário com perguntas abertas com as professoras do ano de 2006.

d) Entrevistas com as professoras do ano letivo de 2007 (Ano que teve início o trabalho com Musicoterapia).

e) Observação do trabalho docente com a Musicoterapia dentro da sala no ano de 2007. Período da observação 8 meses.

O trabalho das docentes desta pesquisa teve como base angular a Musicoterapia para os bebês. Sendo a Musicoterapia uma parte da medicina que auxilia no tratamento e cura de enfermidades. A Musicoterapia é a terapia através da música. Granja(2006) *Música ou Mousiké*, palavra de origem grega que vem de *mousa*, que significa musa. Neste caso, na Grécia antiga a música não se limitava apenas a sua dimensão sonora. Estava inserida num contexto mais complexo de atividades como a poesia, a dança, o canto, a educação e ao conhecimento. Fregtman(1989) A Musicoterapia tem como objetivo fundamental uma terapia que utiliza a música e a expressão corporal como meio para o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade, assim como a ciência holística define o ser humano como um ser total, ou seja (corpo, psique). Granja(2006) Comentava que para os gregos, outro aspecto da música era a harmonia que, em sua origem, significa algo como um “ajustamento”. Seria a relação das partes com o todo.

A música foi colocada para os bebês da seguinte forma:

No primeiro momento na fase de adaptação das crianças e nos horários de relaxamento utilizou-se músicas relaxantes. Bañol (1970) O relaxamento com a música, deve-se estimular uma respiração com um ritmo que se aproxima à batida de um pulso lento. Limita-se a respirar ritmicamente.

Para Bañol (1970), as músicas relaxantes auxiliam nesta desaceleração de batimentos e a respiração torna-se mais lenta. O movimento lento demonstra-se numa gravação em que o compasso seja de umas setenta unidades por minuto. O compasso refere-se a unidade métrica de tempos agrupados em porções iguais. Estas indicações encontram-se anotadas em italiano neste exemplo abaixo.

Segue quadro segundo Bañol (1970,p.29)

<i>Allegro</i>	<i>entre</i>	<i>120 e 168</i>	<i>unidades por minuto</i>
<i>Andante</i>	<i>entre</i>	<i>76 e 108</i>	<i>unidades por minuto</i>
<i>Adágio</i>	<i>entre</i>	<i>66 e 76</i>	<i>unidades por minuto</i>
<i>Larghetto</i>	<i>entre</i>	<i>60 e 66</i>	<i>unidades por minuto</i>
<i>Largo</i>	<i>entre</i>	<i>40 e 60</i>	<i>unidades por minuto</i>

Utilizou-se no presente trabalho de Musicoterapia, músicas para relaxamento com compassos que variaram entre 76 a 40 unidades por minuto.

Músicas para relaxar e estimular a afetividade e socialização:

a) Músicas clássicas (Bach, Beethoven, Tchaikovsky, Chopin, R.Schumann, Schubert, Puccini, Brahms, Mozart e outros); incluindo “Mozart for Babies” ou seja melodias orquestradas especialmente para bebês.

b) Músicas em estilo *new age* (Enya, Loreena Mckennitt); músicas com sons da natureza (mar, chuva, água corrente etc); de pássaros, de baleia.

c) Músicas com sons instrumentais e suaves de várias regiões do mundo (Ocidente, Oriente, Ásia).

d) Músicas para estimular a linguagem gestual, oral e da motricidade:

e) Músicas infantis e cantigas de ninar, pela mídia e cantadas pelas professoras (o tom da voz mesmo em músicas infantis, se mostrou calmo e realizado de maneira pausadamente para que os bebês pudessem acompanhar e imitar as mesmas).

A coleta de dados, observação e análise da presente pesquisa realizou-se no ano letivo de 2007. Somando-se um total de dez meses. Um mês (Fevereiro) para a coleta de dados (dados do cadastro da instituição, anamnese e questionário realizado com as professoras no ano letivo de 2006'). Oito meses de observação e anotações da bebê Mon de março a novembro com as professoras do ano letivo de 2007. Um mês (Dezembro) para avaliação, análise dos resultados obtidos e sua respectiva conclusão.

RESULTADOS

Em relação à coleta de dados no cadastro da instituição, não demonstrou nenhum dado médico significativo para análise desta pesquisa. Ao passo que, o tempo que essas crianças ficam dentro desta instituição é um fator importante para avaliar o período que esses bebês ficam fora do lar. Momentos esses fundamentais na primeira infância.

Com a anamnese realizada com a mãe da bebê Mon, abordou fatos significativos. A mãe relatou que teve depressão na gravidez, pois não a aceitava. Fumou durante a gravidez. O parto foi normal, no entanto, a bebê Mon, primeira a nascer de uma gestação de gêmeas, ficou internada porque nasceu com hipoglicemia (diminuição da quantidade de glicose no sangue); período de internação 10 dias. Não foi amamentada no peito. Iniciou na instituição municipal aos 2 meses de vida. No primeiro ano de vida teve duas vezes pneumonias, havendo nova internação hospitalar neste período.

Os questionários com as professoras no ano de 2006, abordaram o quanto a saúde da bebê Mon era frágil. Inclusive ficando internada em hospital público por duas vezes por causa da pneumonia. Segundo relato das mesmas professoras: “Bebê tranquila, porém

com feição muito triste”. “O seu desenvolvimento foi muito lento, gradativo, não ficava sentada sem apoio, demorou para começar a engatinhar”. “Era visível a preferência da mãe pela irmã gêmea”, com pseudônimo Mar.

As entrevistas do trabalho docente do ano de 2007, abordaram que no início deste mesmo ano, era notório que a bebê Mon era preterida com relação a irmã Mar perante a mãe. A bebê Mon, no início de 2007 (Fevereiro), contando com apenas 1 ano e 2 meses de idade, não andava, não demonstrava interesse em nada. Apenas ficava num canto da sala de brinquedos. Comia pouco e se adoentava constantemente com problemas respiratórios e febre alta. Após dois meses iniciou-se um processo de mudanças em suas reações motoras, afetivas e de socialização. Começou a alimentar-se melhor e a socializar-se com os amiguinhos da sala. Deu seus primeiros passos e agradava-lhe o contato afetivo com as professoras.

Respondeu positivamente aos estímulos das variadas músicas utilizadas em suas várias formas, possibilitando sensações e expressões diversificadas. Teve dentro desse processo um bom desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social. Não somente andava como também após seis meses, corria, participava de todas as atividades, alimentava-se bem e sua saúde melhorou significativamente, por conseguinte se mostrava uma criança alegre.

Brincava com todas as crianças e demonstrava interesse e curiosidade em todos as brincadeiras. Aceitava naturalmente os estímulos que as professoras proporcionavam por meio das atividades. Ocupava todos os espaços das salas e solário com naturalidade. Gostava de brincar com todos os tipos de brinquedos, desde os pedagógicos como também com bolas, bonecas, panelinhas e sucatas. Apenas manifestava alguns medos com algumas imagens de determinados livros infantis mostrados as crianças. Gostava também de acariciar as bonecas e participava acompanhando as professoras com canções de “ninar”, e canções e danças infantis que estimulavam a sua linguagem oral e gestual.

Aprendeu a apreciar músicas clássicas e *new age*. Nos momentos de relaxamento mostrava-se tranquila. E em suas atividades rotineiras demonstrava sentir-se bem e uma harmonia que se manifestava em todo o seu ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem científica tem como meta fazer uma analogia da Musicoterapia para com o ser humano no âmbito da holística que provém do grego (**Hólos** – totalidade; que pertence ao todo, organizada, faz parte do universo) e a logística, provém do latim (destina-se a

lógica). Uma refere-se a uma subjetividade e psique do ser humano e a outra a objetividade, algo empírico que se destina ao que é cientificamente comprovado. Este trabalho norteará um caminho que leve a união dessas linhas de pensamentos.

Com relação aos dados finais da observação em que demonstraram que a bebê Mon reagiu positivamente aos estímulos das variadas músicas utilizadas em suas várias formas e que possibilitou sensações e expressões diversificadas. Benenzon (1988) comenta, a Musicoterapia é um campo da medicina que estuda a relação complexa existente entre o som e o ser humano. A utilização do som, da música e do movimento tem como objetivo abrir canais de comunicação do ser humano.

Leonido (2006) acrescenta que, embora a Musicoterapia faz parte de uma terapia clínica, não há a necessidade de entrar apenas especificamente nesse campo, mas também adentrar por caminhos dentro do ramo da ciência médica e fazer uma inter-relação entre Musicoterapia e a educação. Desta maneira, possibilita desenvolver desafios, estratégias e vantagens nas atividades docentes para a utilização da Musicoterapia dentro das escolas. Benenzon (1988) afirma que a utilização da Musicoterapia durante a gravidez, parto e nos primeiros anos de vida do bebê, tem como objetivo prevenir futuras alterações emocionais e de condutas.

A Bebê Mon teve dentro desse processo um bom desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social. Stewart (1987) explica que a música é uma força poderosa que tem a capacidade de alterar nossa percepção corporal e a nossa cognição. Benenzon (1988) fala que o ser humano não é apenas corpo e mente, e mente ou corpo, nem psique ou alma, nem matéria e espírito; é um Todo. A Musicoterapia que utiliza-se de elementos abstratos que não se veem, mas que somente se percebem com o transcorrer do tempo, é uma técnica que mais se direciona a totalidade do indivíduo (corpo, mente e espírito). Diz Stewart (1987) que essa força é capaz de chegar ao nosso íntimo e alterar nossa percepção de si e da cognição. Esse poder modificador pode ocorrer no âmbito emocional, intelectual, espiritual ou sexual; simplesmente porque a música age como um veículo para os vários modos de percepção e de conhecimentos do ser. Ao mesmo tempo, transcendem e sustentam nossos padrões de consciência.

Como na observação verificou-se que a bebê Mon demonstrava interesse e curiosidade em todas as brincadeiras assim como também participava de todas atividades. Utilizava-se de todos os espaços existentes dentro da escola, no entanto, manifestava medo, apenas com algumas imagens de determinados livros infantis que lhe eram mostrados pelas professoras.

C.J.Jung (1986, p.48), diz que: “A alma infantil, antes da etapa da consciência do “eu”, de modo algum se acha vazia ou sem conteúdo.”

Para Jung (1986), a criança pequena está muito próxima da alma coletiva, pois esta, está espalhada por toda a parte. A criança pequena percebe não apenas os condicionamentos com os seus pais, mas também conseguem num âmbito mais extenso perceber o bem e o mal existentes nas profundezas da alma humana. Jung (1986, p.49), acrescenta: “A alma inconsciente da criança possui uma extensão incalculável e, da mesma forma, uma idade incalculável.”

Relata Jung (1986) que esses arquétipos da alma coletiva, que está inserida nas obras imortais da arte, nas religiões, são também de grande domínio na alma infantil pré-consciente. Ao mesmo tempo, quando são projetadas aos pais humanos, proporcionam um fascínio que atingem quase o infinito em grandeza.

A bebê Mon gostava de acariciar as bonecas e participava junto as professoras, nas canções de “ninar”, de danças infantis que estimulavam sua linguagem oral e gestual. Leonido (2006) comenta que as canções de “ninar” são um exemplo para acalmar, estabelecer harmonia e paz interior. Contribuindo efetivamente para um efeito sedativo e tranquilizante. O próprio conceito harmonia que se refere a ordem, medida e equilíbrio, cria no ouvinte uma sensação de estabilidade, de serenidade e de um equilíbrio emocional.

Fregtman (1989) relata que a música é um sistema catalisador de processos mentais e que ativa o inconsciente. Para Fregtman (1989) o inconsciente, na luz das novas correntes holísticas; é a totalidade organizada, ou seja, o equilíbrio do corpo, da mente e do espírito. A partir deste conceito, pode-se estabelecer um desenvolvimento nos processos inconscientes, partindo de um ponto de vista evolutivo e dinâmico. O inconsciente tem a competência de compreender todas as estruturas profundas que são a herança coletiva da humanidade. Não são estruturas reprimidas porque não entraram no âmbito da consciência. Sob essa ótica, vê-se a importância da Musicoterapia desde os primeiros anos de vida da criança como também na educação infantil.

A Bebê Mon apreciava músicas clássicas e new age. Demonstrando nesses momentos uma tranquilidade em suas atitudes e um bem-estar natural.

Benenzon (1988) fala que a Musicoterapia é uma ciência que tem como objeto de estudo o complexo som/ser humano, na busca de elementos e de métodos terapêuticos, como também é utilizada como método para modificar a estrutura da personalidade e a superar sintomas patológicos. A música pode motivar mudanças psíquicas e físicas.

Fregtman defende:

Um princípio que tem guiado o caminho harmônico da musicoterapia é aquele que sugere que o som resultante do ato expressivo funciona como espelho interior, comunicando-o desprovido do mascaramento defensivo habitual das palavras. (FREGTMAN, 1989, p.141)

Fregtman (1989) aponta que a música e sua relação com o ser é uma experiência subjetiva que passa por determinados órgãos sensoriais e vias neurais. Podendo ser utilizada no momento em que há uma maior compreensão do som e de sua melhor aplicação para um objetivo previamente determinado.

Campbell (apud, FREGTMAN, 1989, 144): “A música pode criar um ambiente especial onde o cérebro, o corpo, e a alma se curem por si mesmos.”

Segundo Granja (2006), que em seu trabalho defende a música nas escolas, diz que o objetivo maior para introduzir uma educação musical nas escolas, não deve visar apenas o desenvolvimento de uma elite de músicos talentosos, mas o desenvolvimento de competência musical que existe dentro do ser humano. A linguagem musical tem um poder de transformação muito grande porque é uma competência que valoriza o que existe de mais humano nos seres como a emoção, o transcendental e a paixão. Musicalizar a escola é possibilitar uma integração entre as diversas áreas do conhecimento com o intuito de harmonizar os diferentes saberes do ser humano.

Para Jung (1986), a verdadeira finalidade da escola não é o acúmulo de conhecimentos a serem colocados na cabeça das crianças, mas sim que a escola contribua para que elas possam tornar-se adultos de verdade. O que importa neste sentido, não é o grau de saber com que a criança termine a escola, mas se esta escola consegue ou não libertar a criança e o jovem de sua identidade com a família para torná-lo consciente de si próprio.

Diante dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada e das observações feitas, chegou-se a conclusão de que a utilização da Musicoterapia na educação infantil é um eficaz instrumento. Esse recurso, auxilia o professor em seu trabalho perante às crianças com relação ao seu desenvolvimento mental, social e emocional. Ajudando, desta maneira, crianças com dificuldades diversas e até mesmo com necessidades especiais. Num ambiente onde há música, há uma maior probabilidade de se ter uma integração e socialização entre professor e aluno. Essa integração favorece uma maior afetividade que possibilitará a criança trazer o melhor que ela tem dentro de si, favorecendo um desenvolvimento sadio e emocional.

Por meio das experiências e vivências proporcionadas nas escolas de educação infantil, dentro de um ambiente acolhedor e prazeroso, naturalmente a criança sentir-se-á segura, em equilíbrio, e em harmonia consigo mesma. A música fazendo parte desta rotina, se torna uma ferramenta eficaz e de auxílio nesse processo ao qual ela está inserida.

Consequentemente, motiva um melhor desenvolvimento motor, cognitivo, percepção corporal, viabilizando uma maior afetividade e um pleno desenvolvimento do ser como um TODO, nunca separando as partes do ser, porque o ser humano é um ser integral.

REFERÊNCIAS

BAÑOL, Fernando Salazar. **Musicoterapia**. São Paulo: Editora Sol Nascente, 1970;

BENEZON, Rolando. **Teoria da musicoterapia: contribuição do contexto não verbal**, [tradução de Ana Sheila M. de Uricechea]. São Paulo: Summus Editorial, 1988;

CAMPOS GRANJA, Carlos Eduardo de Souza. **Musicalizando a Escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006;

FREGTMAN, Carlos D. **Holomúsica: Um Caminho de Evolução Transpessoal**. [tradução de Rolando Roque da Silva]. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1989;

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da Personalidade**. [tradução de Frei Valdemar do Amaral]. Petrópolis: Editora Vozes, 1986;

LEONIDO, Levi: **Sinfonia Virtual. Revista de Música Clásica y reflexión musical**.
Publicação Outubro de 2006. Disponível em:
<<http://www.sinfoniavirtual.com/revista/001/musicoterapia.php>> Acesso em 02 de setembro de 2020;

STEWART, R.J. **Música e Psique: as formas musicais e os estados alterados da consciência**. [Tradução de Carlos Afonso Malferari]. São Paulo: Editora Cultrix Ltda, 1987.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARCIA CECILIA HONÓRIO

GRADUADA em Ciências Biológicas pela Faculdade de São Paulo em 23 de agosto de 2015; Professora do Ensino Fundamental II – Ciências Naturais – na EMEF Edgard Cavalheiro.

RESUMO

O presente artigo mostra a importância do uso de Projetos Pedagógicos na Educação infantil. Ressalta a importância que o trabalho por projetos agrega ao aprendizado, nessa etapa da educação. Trata ainda sobre papel do professor como mediador, trazendo novas dinâmicas de aprendizagens que possibilitem desenvolver habilidades e criatividade nas crianças. Aborda também a inclusão do lúdico nesses projetos, devido à relevância do brincar na vida da criança e que, por meio de jogos e brincadeiras a criança desenvolve aprendizagens mais significativas. Destaca também a etapa da Educação infantil e a sua importância no desenvolvimento cognitivo da criança bem como sua inserção no contexto escolar. A partir da análise de conteúdos sobre o tema percebemos que projetos bem estruturados são tidos como recursos importantes e se faz necessário à construção do conhecimento como também desenvolve a autonomia nas crianças. Procurou-se investigar nesse artigo qual a contribuição desses projetos em relação à aprendizagem das crianças no contexto da Educação infantil.

Palavras-chave: Projetos; Educação Infantil; Criança; Brincadeira.

INTRODUÇÃO

Em meio a tantas mudanças que temos presenciado atualmente, a educação Básica no Brasil tem buscado metodologias mais inovadoras para se adequar a esse novo cenário, na atualidade uma das temáticas que tem sido amplamente discutida na educação é o trabalho por meio de projetos. Esse artigo procurou destacar o uso dos projetos voltados para educação infantil, e também aborda a importância da inclusão do lúdico na construção desses projetos, e como o lúdico favorece amplamente uma melhor aceitação por parte das

crianças, favorecendo assim o desenvolvimento do projeto com maior eficácia e aproveitamento na aprendizagem por parte da criança. O artigo tem como objetivo principal mostrar a importância desses projetos bem como sua relevância na prática educativa. Ressalta a importância do professor como mediador auxiliando e orientando na execução do projeto, para que a informação se transforme em conhecimento e gere novas aprendizagens.

Ou uso de projetos educativos propicia condições favoráveis que permitem ao professor e alunos maior liberdade para tratar temas atuais e relevantes para a sociedade, pois no trabalho por projetos a participação e cooperação de todos os envolvidos são necessárias e o aluno se vê envolvido na ação, possibilitando aprendizagens mais significativas.

Com o foco em projetos para Educação Infantil, este artigo procurou destacar o uso do Lúdico, como ferramenta importante para os projetos voltados a essa etapa da educação, pois as brincadeiras são prazerosas para as crianças facilitando a interação entre elas. As brincadeiras favorecem o compartilhar de suas vivências dando a elas, possibilidade de descobrirem e aprenderem coisas novas. Através de projetos que lançam mão do lúdico na sua estrutura, a criança tem a oportunidade de mostrar suas necessidades, seus interesses, facilitando sua aprendizagem.

O artigo foi elaborado através de diversas leituras, análise de dados e informações que possam servir de base para profissionais que venham mostrar interesse em utilizar projetos como ferramenta na sua prática pedagógica. Entre os autores que abordam o uso do lúdico na educação infantil podemos citar: NOGUEIRA, (2007 – 2008); OLIVEIRA (2010) que dão fundamentação ao uso de projetos tendo como base o a ludicidade.

O artigo está estruturado em tópicos que abordam o uso da pedagogia de projetos com sua definição, fundamentos e implicações na prática pedagógica, as especificações e percursos que devem fazer parte dos projetos na educação infantil. A atuação do professor como aquele que propicia o estabelecimento de relações entre as crianças e seus valores e sentimentos, considerando o desenvolvimento das mesmas, e como a pedagogia de projetos constitui um novo desafio para o professor, pois no desenvolvimento do projeto pode acontecer algo que não foi previsto durante a elaboração do mesmo sendo, por isso, necessária a constante mediação do professor como parte fundamental para o desenvolvimento e percurso do mesmo. Vale ressaltar que a presença do professor é essencial à medida que orienta em todas as etapas do projeto, inclusive nos imprevistos.

Outro tópico aborda o uso do lúdico nos projetos voltados para educação infantil como ferramenta importante no aprendizado eficaz e também como, brincadeiras e jogos são necessários nesse período do desenvolvimento da criança.

O brincar auxilia a aprendizagem como um todo, pois através das brincadeiras as crianças criam conceitos, elaboram estratégias e a partir das brincadeiras constroem sua identidade. O trabalho com projetos favorece a inclusão de diversos tipos de brincadeiras e jogos que propiciam maior liberdade para o protagonismo da criança.

A infância é conhecida como a fase das brincadeiras, logo ao se pensar no uso de projetos nessa etapa o lúdico deve ser inserido como um facilitador da aprendizagem.

No último tópico abordaremos a Educação infantil etapa em que se inicia para criança um novo período na sua existência, a fase em que se dá a educação infantil, as principais metas a serem atingidas nessa etapa da vida da criança, a importância da educação infantil no pleno desenvolvimento cognitivo e emocional da criança os desafios e perspectivas dessa etapa na vida das crianças.

CONCEITUANDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS

A ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, traz a ideia de pensar uma realidade que ainda está para acontecer. O processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (Freire e Prado, 1999). A origem da palavra "projeto" deriva do latim *projectus*, que significa algo lançado para frente. A ideia de projeto é a própria da atividade humana, de sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto o projeto é inseparável do sentido da ação (Almeida, 2002).

Ao se trabalhar com projetos o professor tem que estar preparado para o inesperado, o que exige uma flexibilidade para traçar novas possibilidades a medida que o projeto se desenvolve e os desafios vão surgindo. Para isso é necessário compreender que no trabalho por projetos os envolvidos podem se deparar com algo novo que não foi pensado, o que requer a criação de inúmeras possibilidades para serem trabalhadas pelo professor e pelos alunos.

Quando se trabalha com projetos, os envolvidos se unem para produção de algo novo, que procura dar respostas para problemas reais. “ Não se faz projetos quando se tem certezas ou quando se está mobilizado por dúvidas” (Machado, 2000, p. 7).

Na pedagogia de projetos é necessário “ ter coragem de romper com as limitações do cotidiano muitas vezes auto impostas” (Almeida e Fonseca Júnior, 2000, p.22) e “delinear um percurso possível, que pode levar a outros, não imaginados (Freire e Prado, 199, p.113).

Os projetos escolares devem ser preparados com a coordenação pedagógica da escola. Para que se tornem eficazes e alcancem determinados objetivos, os projetos necessitam de um bom planejamento, e que o mesmo seja planejado coletivamente, ou seja, deve ser pensado na coletividade escolar, para que seja uma ação que aconteça naturalmente, e conceda aos alunos uma aprendizagem prática e significativa para seu desenvolvimento futuro. Segundo (Nogueira, 2008, p.33) “é necessário (re) pensar os projetos dentro de uma concepção mais ampla, da qual surge então a Pedagogia de Projetos, que visa ampliar a visão em função de uma prática.” A pedagogia de projetos pode ser descrita como a união do ensinar com a prática”. É o ensino usando uma metodologia que dá ao aluno a oportunidade de participar ativamente de algo real vivenciado dentro do contexto escolar, deve possuir objetivos claros com base na experiência de vida de cada criança, levando a mesma a ampliar seus conhecimentos. Dentro do exposto fica nítida a importância da mediação do professor como parte fundamental na execução do projeto, visando a construção do conhecimento do aluno. A mediação requer a criação de situações de aprendizagem pois, os conteúdos envolvidos no projeto devem se relacionar com a realidade dos alunos, que precisam colocar seus conhecimentos em ação. Ao trabalhar com projetos o professor obtém informações importantes sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade e nas relações interpessoais, ajudando-os também a lidar com os imprevistos que vão surgindo fortalecendo assim a autonomia no educando.

O ensino por projeto estimula e favorece a integração de diferentes áreas do conhecimento, assim como a utilização de múltiplos recursos, os quais permitem ao aluno expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e maneiras de apresentação. Do ponto de vista de aprendizagem no trabalho por projeto, Prado (2001) destaca a possibilidade de o aluno recontextualizar aquilo que aprendeu, bem como estabelecer relações significativas entre conhecimentos. O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. Hernandez, (1988).

Ao planejar um projeto para educação infantil o professor deve estar atento aos anseios das crianças, e as suas indagações para que a aprendizagem ocorra, é fundamental que o professor escute as crianças para assim traçar percursos que despertem seu interesse e proporcione significado a aprendizagem. O projeto substitui as práticas comuns que muitas vezes se tornam cansativas como, por exemplo: repetições exaustivas e sem significado, o objetivo do projeto é favorecer um ambiente onde investigação e resolução de problemas propiciem uma aprendizagem significativa para as crianças, estabelecer um foco durante o planejamento do projeto é essencial para que as crianças

possam experimentar de fato o papel de pesquisadoras e serem protagonistas de sua aprendizagem.

Um critério que deve ser bem explorado nos projetos de educação infantil é a curiosidade das crianças. Segundo o dicionário Houaiss, a palavra curiosidade está relacionada com “o desejo intenso de ver, conhecer, experimentar alguma coisa nova original, pouco conhecida ou da qual nada se conhece,” vontade de aprender, saber, pesquisar, ou ainda “desejo irrequieto”.

Quando o professor trabalha a curiosidade ele promove a interação da criança com ambientes novos e desafiadores.

O USO DO LÚDICO NA ELABORAÇÃO DE PROJETOS VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar para as crianças é algo natural e espontâneo, ao brincar elas se sentem livres para usar sua criatividade. Nas brincadeiras as crianças interagem umas com as outras, usam a imaginação e desenvolvem autonomia. Segundo Dorneles (2001, p.104) “o brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo”. No momento de brincar a criança tem autonomia para poder escolher aqueles amigos com quem irá brincar, ou pode também se preferir brincar sozinha, nesse momento de escolha a criança aprende a usar seu poder de decisão. Outro aspecto importante das brincadeiras é que na sua maioria foram ensinadas as crianças pelos pais, tios, avós, ou seja, alguém do seu convívio familiar ou bem próximo, dando as brincadeiras um significado afetivo e muito positivo em suas emoções, proporcionando assim um aprendizado de forma integral. A maioria das brincadeiras aprendidas no contexto familiar permite a criança o desenvolvimento de valores que fortalecem sua identidade própria, desse modo “a criança se expressa através do lúdico e é desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras “ (Dornelles 2001, p. 103).

O lúdico auxilia na aprendizagem, pois, ajuda na construção da autonomia e da criatividade, ao brincar a criança pensa e reflete sobre ela e sua realidade, analisa e questiona regras que são inerentes ao próprio ato de brincar.

O brincar faz parte da vida das crianças independente da época, do lugar e da classe social. De acordo com RECNEI, Brasil, (1998), brincar funciona como um cenário nos quais as crianças se tornam capazes não só de imitar a vida como também de transforma-la.

É através do brincar que a criança elabora conceitos, tem ideias e aprende a se socializar melhor. O prazer da brincadeira está na sua capacidade de envolver a criança de

uma maneira única, proporcionando assim o envolvimento de suas emoções e cognições aprimorando seu conhecimento sobre si mesmo e também sobre o outro, o que colabora imensamente na sua socialização.

Através do lúdico a criança tem a capacidade de construir seu próprio universo, elaborar seus pensamentos e ter uma experiência única, pois cada tipo de brincadeira requer o uso de várias habilidades motoras e cognitivas. Para a criança o brincar não se torna um ato repetitivo, pois ao brincar ela tem a seu dispor o uso constante da sua imaginação que confere dinâmicas novas, que podem ser aplicadas durante todo o tempo, tornando as brincadeiras algo sempre novo e diferente.

Segundo Antunes

As brincadeiras constituem extraordinário instrumento de motivação, uma vez transformam o conhecimento a ser assimilado em um recurso de ludicidade e em sã competitividade. Nos fala ainda, que professores erram ao ensinar seus alunos, pois não os ensinam a ouvirem concentrar-se, a exporem com objetividade suas ideias. (2000, p 15)

Ao inserir o lúdico nos projetos de educação infantil o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira significativa, não limitando sua decisão de escolha, possibilitando a criança brincar de forma livre, com jogos e brincadeiras que trazem prazer o que favorece de maneira efetiva o seu aprendizado.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a BNCC a Educação infantil se configura como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é nela que o processo educacional tem início.

A Educação Infantil é importante, pois cria condições que possibilitam as crianças a descobertas de novos valores, novas interações, costumes e sentimentos que diferem dos seus, o que muito favorece na construção de sua autonomia.

Para essa fase da vida da criança a BNCC estabelece algumas competências e parâmetros que devem ser observados em todas as instituições que oferecem essa modalidade de ensino, essas etapas são as seguintes: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e Campos de experiências.

1.1 Direitos de aprendizagens e desenvolvimento

São os direitos que possibilitam a criança aprender e se desenvolver, são esses: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

1.2 Campos de experiências

A BNCC estabelece como os cinco campos de experiências para o desenvolvimento das crianças:

- O eu, o outro e o nós
- O corpo gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Essas orientações válidas em todo território nacional tem como objetivo a aquisição de habilidades visando o bem estar das crianças e também garantir aprendizagens efetivas nessa fase da primeira infância que é importantíssima para pleno desenvolvimento da criança.

A lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (lei 9394/ 96), intitula a Instituição de Educação infantil que atende crianças de 0 a três anos de idade Creche e Pré-Escola instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade.

No art.30. “A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade, II – pré escola para crianças de quatro(4) a cinco (5) anos de idade.” (Brasil, 1996).

Na Creche as crianças primeiramente aprendem a compartilhar brinquedos o espaço e também seus sentimentos. É uma etapa importante no desenvolvimento da criança e o professor deve fazer uso da brincadeira como

forma de interação social e aprendizagem, favorecendo as crianças partilharem e vivenciarem novas experiências.

Nessa etapa da educação infantil muitas crianças iniciam a oralidade dessa maneira a escola deve oferecer um ambiente que valorize a comunicação verbal para que a criança possa enriquecer seu vocabulário. Para isso toda equipe da escola deve estar envolvida, pois ao percorrer os ambientes da escola a criança se depara com vários colaboradores desde o porteiro, cuidadores, prestadores de serviço, pessoal administrativo equipe pedagógica e todos devem estar orientados a ouvi-las.

Os profissionais que atuam na Educação infantil devem ser especializados nessa etapa de ensino, pois os cuidados nessa fase da educação necessitam de profissionais treinados para desenvolverem um trabalho eficiente onde é preciso acompanhar tanto as práticas de aprendizagem das crianças como o seu bem estar físico e emocional. Parte do trabalho do educador é organizar, planejar, mediar, e orientar, garantindo assim o desenvolvimento pleno da criança, o trabalho do professor também deve ser voltado para o protagonismo das crianças para que elas aprendam brincando valorizando assim sua autonomia.

O espaço físico nas escolas que oferecem essa modalidade de ensino deve favorecer as atividades voltadas para cada idade, nas Creches e Pré-escolas o ambiente deve ser limpo, acessível e seguro, favorecendo assim as brincadeiras que ali serão desenvolvidas evitando eventuais acidentes.

Na pré-escola a criança já adquiriu maior desenvoltura na comunicação, é uma fase em que a criança já conhece mais de si mesma do seu próprio corpo e ganha mais competência para atuar no mundo, muitas já conseguem planejar ações e se organizarem em grupos para brincar e fazer pequenas tarefas escolares, elas valorizam bastante as atividades ao ar livre e esse tipo de atividade deve ser bem aproveitada nos espaços externos das instituições que oferecem essa modalidade de ensino. Nessa etapa a linguagem escrita pode ser inserida e a leitura de gêneros infantis feita pelo professor estimulam sua imaginação e o interesse pela leitura. O uso de materiais como folhas de sulfite, lápis de colorir também são bem assimilados

crianças, e a exposição de seus trabalhos valorizam e despertam seu interesse em aprender.

Diante desse contexto tanto as creches como a Pré-escola devem configurar-se como um ambiente de acolhimento, que propicie a criança partilhar nesse espaço suas vivências e conhecimentos construídos no seu ambiente familiar, devendo o professor da Educação infantil articular suas propostas pedagógicas para ampliar esse universo de conhecimentos e habilidades que a criança traz do seu ambiente familiar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar as pesquisas dos autores que deram subsídios a elaboração desse artigo ficou clara a importância do uso da Pedagogia de Projetos para uma aprendizagem significativa. O uso de projetos pedagógicos elaborados para Educação Infantil proporciona um ambiente favorável ao saber, dando à criança a oportunidade de ser protagonista do seu aprendizado, despertando o seu interesse e fazendo com que as mesmas se envolvam diretamente na sua própria aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de sua autonomia.

Trabalhar com projetos que lançam mão da ludicidade mostrou-se capaz de promover o pleno potencial das crianças, estimular sua criatividade e torna-las protagonistas nesse processo, reconhecendo seu papel como atores principais.

Na execução de um projeto pedagógico as crianças se veem participando ativamente do seu próprio aprendizado como aqueles que estão envolvidos em todas as etapas das

ações a serem realizadas, pois o percurso do projeto foi pensado dentro do contexto da vida dessas crianças, seu universo tanto afetivo como cognitivo, o que torna o processo de ensino aprendizagem algo próximo da sua realidade.

Ao fazer uso do Lúdico na elaboração do projeto nessa fase da educação, em que o brincar é algo tão natural e importante para a criança o professor tem um instrumento importante para tornar sua prática em algo que traz prazer e isso, torna o aprendizado em algo agradável facilitando assim o envolvimento da criança de um modo mais afetivo e pessoal, pois no ato de brincar ou participar de um jogo educativo a criança fornece dados importantes ao professor sobre suas dificuldades e preferencias permitindo ao professor mediar e orientar em suas dificuldades.

Por fim, ficou clara a importância da Educação infantil, essa etapa onde a criança é inserida em um universo totalmente novo em que experimenta pela primeira vez o afastamento do seu contexto familiar para estabelecer novas relações de afetividade, passando a criar sua própria identidade como ser social, adquirindo importantes subsídios para dar continuidade ao seu aprendizado nas fases subsequentes do ensino, com uma base sólida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. e de Como se trabalha com projetos, Revista TV ESCOLA. **Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED**, março / abril, 2002.

ANTUNES, Celso. **MANUAL DE TÉCNICAS DE DINÂMICAS DE GRUPO**. Petrópolis: vozes, 2000.

Base Nacional Comum Curricular - **BNCC**. 3. A Etapa da Educação infantil. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

BRASIL. **Legislação** < Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/30/leis/9396.htm> > Acesso em 25 de fev. de 2020.

DICIONARIO **HOUAISS**; da Língua Portuguesa, 2001. Disponível em < <http://www.Houaiss.dicio.com.br> >. Acesso em 25 de fev. de 2020.

DORNELES, Leny Vieira Na educação infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem; KERCHER, Gládis E. (Orgs). **Educação infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: 2001.

FREIRE, F.; PRADO, M. **Projeto pedagógico:** pano de fundo para escolha de um software educacional. In: J.A.

_____ **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.**

Disponível em: < [http // portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) > Acesso em 20 de fev. de 2020.

O CORPO EM MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MÁRCIA REGINA SANTOS BARROS APOLINÁRIO

Graduação em Pedagogia pela FHO - Uniararas (2013); Especialista em Educação Infantil e Letramento pela Faculdade de Tecnologia, Ciências e Educação (2015); Especialista em Educação e Artes Visuais pela Faculdades Integradas Campos Salles (2017); Especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Faculdade INESP (2018); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Fátima Regina da Cruz Sabino Calça.

RESUMO

Trata-se de estudos e reflexões a respeito do movimento, tão fundamental no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. As crianças desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem, por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos, que por sua vez, compõem uma linguagem corporal. Os objetivos da monografia são: compreender se o movimento, na Educação Infantil, está sendo desenvolvido de forma a proporcionar às crianças possibilidades diversas de interação consigo e com o outro, potencializando assim formas de expressões adequadas e singulares de seu meio. Quanto à metodologia, esse trabalho é uma pesquisa teórica, fundamentada principalmente em FONSECA (1995/1983); OLIVEIRA (2007); LOUREIRO (2003).

Palavras-chave: Movimento; Corpo; Educação Infantil; Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

As crianças desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente em que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus parceiros culturais e se tornam gestos, que por sua vez, compõem uma linguagem corporal. Por meio dela a criança se apropria criativamente de sua cultura e se comunica com outras crianças e adultos que dela compartilham. Embora a criança já se movimente ao nascer, ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepção. Assim, progressivamente a criança é capaz de obter, por meio do ato motor, aquilo que deseja alcançar, segurar ou

levar à boca. Considerando o ato motor, tão importante para a vida do ser humano, é imprescindível a valorização da psicomotricidade através dos movimentos, possibilitando um equilíbrio maior do indivíduo em relação ao seu esquema e imagem corporal; evitando assim possíveis distúrbios psicomotores que se manifestam através do plano corporal.

Acompanhando o que propõem as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98), defende-se que as práticas culturais selecionadas pelos professores a partir do Projeto Pedagógico de sua unidade para serem vividas no cotidiano destas instituições sejam estimuladoras do desenvolvimento das crianças, acolhedoras de suas diversidades e promotoras de:

- um pensar criativo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito, entre outros;
- uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção de respostas singulares pelas crianças, em um mundo onde a reprodução em massa sufoca o olhar e;
- uma postura ética de solidariedade e justiça que possibilite à criança trabalhar com a diversidade de pessoas e de relações que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça.

Em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades das crianças viverem a infância de modo a:

- conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo;
- cuidar de si, de outros e do ambiente;
- expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens;
- compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos;
- ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos;
- conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais e;
- formular um sentido de si mesmo que oriente suas ações.

Considerando esse novo olhar, norteado pelas atuais configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações, sobretudo apontando o valor da criança, enquanto agente ativo da sociedade, dá-se aí o seu direito de, desde bebê, frequentar ambientes de educação coletiva. Desde que nasce e, mesmo antes, já na gestação, a criança está imersa nas práticas sociais de algum grupo de pessoas que atuam como seu ambiente de aprendizagem e desenvolvimento. Suas formas de agir,

pensar, sentir, embora influenciados por fatores inatos, não resultam apenas deles. Elas são construídas conforme as possibilidades de participação da criança em seu meio sócio cultural e em atividades onde interage com diferentes parceiros.

Este trabalho portanto tem como objetivo: compreender se o movimento, na Educação Infantil, está sendo utilizado de forma a proporcionar às crianças possibilidades diversas de interação consigo e com o outro, potencializando assim formas de expressões adequadas e singulares de seu meio.

Pesquisas recentes sobre o ser humano revelam que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento, nas interações e vivências em seu meio, em atividades sócio culturais concretas, as crianças mobilizam seus saberes e suas funções psicológicas (afetivas, cognitivas, motoras, linguísticas) ao mesmo tempo em que os modificam. Contudo, é importante que sejam oferecidas amplas oportunidades de trocas, vivências e experiências para que as crianças ampliem seu repertório, contribuindo para seu aprendizado. Enfim, compreender a aventura que todo ser humano faz para aprender é algo que desafia e fascina. Neste trabalho, pretendo fortalecer a ideia de que investir, focando em atividades que levem às crianças na aquisição e desenvolvimento das habilidades motoras, são primordiais para seu aprendizado.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica (livros, artigos literários e científicos) de autores e estudiosos sobre o tema. Os autores que embasaram fundamentalmente este trabalho são: FONSECA (1995/1983); OLIVEIRA (2007); LOUREIRO (2003).

PSICOMOTRICIDADE: DEFINIÇÃO E HISTÓRICO

A base do trabalho com as crianças na Educação Infantil consiste na estimulação perceptiva e desenvolvimento do esquema corporal. A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394) art. 29 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No entanto, para que haja esse desenvolvimento integral é preciso que tenhamos profissionais capazes e conscientes da importância da psicomotricidade, considerando-a

como a ciência que envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permita suas relações com os demais (SANTOS; CAVALARI, 2010).

O movimento permite a criança explorar o mundo exterior. Assim, sem o contato com o concreto a criança pode desenvolver um bloqueio e se isolar por toda a vida. Por isso, a construção do esquema corporal e a organização das sensações relativas ao próprio corpo têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança (SANTOS; CAVALARI, 2010).

O psicomotricista é um profissional que cuida do processo de afetividade, pensamento, motricidade e linguagem, onde a dinâmica psicomotora auxilia no potencial de relação pela via do movimento, incentiva o brincar e amplia a possibilidade de comunicação (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Assim, interagindo e articulando durante as atividades de grupo, a criança encontra espaço para a sua própria expressão, permitindo transformações que resultam em uma maior flexibilidade na relação consigo mesma, com os amigos, os familiares e com os diversos grupos com os quais ela se relaciona (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Historicamente o termo "psicomotricidade" aparece a partir do discurso médico, mais precisamente neurológico, quando foi necessário, no início do século XIX, nomear as zonas do córtex cerebral situadas mais além das regiões motoras. Só em pleno século XIX o corpo começa a ser estudado, em primeiro lugar, por neurologistas, por necessidade de compreensão das estruturas cerebrais, e posteriormente por psiquiatras, para a classificação de fatores patológicos. É justamente a partir da necessidade médica de encontrar uma área que explique certos fenômenos clínicos que se nomeia, pela primeira vez, a palavra psicomotricidade, no ano de 1870.

As primeiras pesquisas que dão origem ao campo psicomotor correspondem a um enfoque eminentemente neurológico.

No campo patológico destaca-se a figura de Dupré (1909, apud Jobim; Assis, 2013), neuropsiquiatra, de fundamental importância para o âmbito psicomotor, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora (antecedente do sintoma psicomotor) de um possível correlato neurológico e o termo psicomotricidade, quando introduz os primeiros estudos sobre a debilidade motora.

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A psicomotricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, é instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se.

Segundo Le Boulch (1992), a Psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos espontâneos e atitudes corporais da criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade. É uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

Ferreira (1988, apud Jobim; Assis, 2013),, apresenta a seguinte definição, é a capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais; a atividade ou conjunto de funções psicomotoras.

Fonseca (1988) comenta que a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

Vayer apud Le Boulch (2001), a educação psicomotora é uma educação global que, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais e motores da criança, dá-lhe segurança, equilíbrio e permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais deve evoluir.

A psicomotricidade é, inicialmente, uma determinada organização funcional da conduta e da ação; correlatamente, é certo tipo de prática da reabilitação gestual. (CHAUZAUD, 1987).

A psicomotricidade se faz necessária para a prevenção e tratamento de problemas, a fim de conseguir o máximo do potencial dos alunos, não só motor, mas em outros aspectos da personalidade, que se inter-relacionem (LORENZON, 1995).

Apesar da Psicomotricidade se desenvolver como uma prática independente no século XIX, seu nascimento ocorre no momento em que o corpo deixa de ser pura carne para transformar-se num corpo falado.

De acordo com Alves (2003), a psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permitem a relação com os demais. É a integração psiquismo-motricidade.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA NA ESCOLA

A psicomotricidade está presente em todas as atividades da nossa vida cotidiana. Seria natural que, desde cedo, as crianças pudessem aprender esta educação pelo movimento (MEUR; STAES, 1984).

O desenvolvimento psicomotor é iniciado a partir do vínculo com o outro - a mãe. As primeiras experiências de sensação de movimento, permitem ao ser humano realizar atividades e satisfazer suas necessidades e esta vem acontecer em primeira instância dentro do útero materno. É ali que o feto começa a exercer pressão contra as paredes uterinas ao mobilizar suas extremidades, proporcionando uma retroalimentação sensorial tátil e proprioceptiva. Após o nascimento, a criança continuará explorando seu corpo com o mundo que a rodeia e, desta forma, tomando consciência de que possui um corpo e que poderá utilizá-lo ao longo desses processos psicomotores (MORA, 2007).

Parece essencial reconhecer na imagem do corpo um duplo aspecto e encará-lo como conteúdo e como estrutura. A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem, pois o desenvolvimento da mesma sempre evolui do geral para o específico e muitas crianças encontram dificuldades na vida escolar pelo simples fato de não ter desenvolvido suas habilidades em nível do desenvolvimento psicomotor (LE BOULCH, 1988).

Através da Psicomotricidade e dos órgãos dos sentidos a criança descobre o mundo e se autodescobre. A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, há dominar seu tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Segundo Le Boulch (1984, p. 36), a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. Para Fonseca (1988), “é um meio de imprevisíveis recursos para combater a inaptação escolar”.

Durante o processo de ensino/aprendizagem, são utilizados alguns elementos básicos da psicomotricidade com mais frequência tais como: lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal e coordenação motora. Esses elementos auxiliam para um bom desenvolvimento da aprendizagem, sendo que, se a criança tiver um déficit em um deles, poderá ter significativas dificuldades na aquisição da linguagem verbal e escrita, além de direcionamento errado das grafias, trocas e omissão de letras, ordenação de sílabas e palavras, dificuldades no pensamento abstrato e lógico entre outros (MORA, 2007).

A psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer, o saber fazer e o poder fazer. Segundo Lapierre (1986), “a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança”.

Durante anos a Psicologia buscou compreender e solucionar o desenvolvimento da criança na medida em que ela cresce e amadurece fisicamente, pois sua inteligência também se desenvolve e muda seu comportamento social e emocional. Assim, surge a educação psicomotora, entendida como uma metodologia de ensino que instrumentaliza o movimento humano enquanto meio pedagógico para favorecer o desenvolvimento da criança. De acordo com Negrine a educação psicomotora pode ser compreendida como uma técnica:

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. Devendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial (NEGRINE, 1986, p.15).

Através de várias pesquisas, estudiosos do assunto acreditam que a psicomotricidade auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. Assim, buscou-se trazer seus recursos para a sala de aula, na modalidade da educação psicomotora.

Le Boulch (1984, p. 24), destaca a importância da psicomotricidade ser trabalhada na escola nas séries iniciais:

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1984, p.24).

Percebe-se que o principal objetivo da educação psicomotora não se restringe ao conhecimento da criança sobre uma imagem do seu corpo, ou seja, ela não se prende apenas ao conteúdo, mas auxilia na descoberta estrutural da relação entre as partes e a totalidade do corpo, formando uma unidade organizada, instrumento da relação com a realidade.

Assim, quando mais cedo abordado no ambiente escolar mais os alunos poderão conhecer-se melhor, desenvolvendo a maturidade, a consciência e a inteligência apropriada aos seres humanos. Le Boulch aponta o objetivo central da educação psicomotora:

O objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo

tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar (LE BOULCH, 1984, p.24).

Segundo Negrine (1986, p. 20) um dos argumentos que justificam a educação psicomotora na educação básica durante a fase pré-escolar é a evidência sobre seu papel na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Pois, é durante esse período que a personalidade de cada indivíduo vai sendo moldada.

Outro papel atribuído a educação psicomotora é a de prevenção, esse que é argumentado por Fonseca (1995, p. 10):

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadaptação escolar (FONSECA, 1995, p. 10).

A educação psicomotora na idade escolar deve ser, antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio. Dessa maneira, esse ensino segue uma perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que se deve inscrever no papel de escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos, preparando para a vida social. (LE BOULCH, 1987).

A educação psicomotora nas escolas deveria desenvolver nas crianças, uma postura correta frente a aprendizagem de caráter preventivo do desenvolvimento integral do indivíduo, frente a várias etapas de crescimento (LE BOULCH, 1987).

É partindo desse pressuposto que Le Bouch (1987, p.43) ressalta que “é partindo de um desenvolvimento funcional metódico que facilitaremos as aprendizagens específicas”. Ora, neste desenvolvimento funcional, a educação psicomotora desempenha um papel central já que ela termina no ingresso a uma imagem do corpo operatório, condição da disponibilidade pessoal em relação ao meio material e humano.

O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora comunicação e expressão, muitas vezes, sejam compreendidas somente enquanto linguagem verbal, há que se considerar que as primeiras manifestações de si mesmo são feitas através do próprio corpo e, conhecer o próprio corpo abrange um trabalho além da área corporal o qual nos abre um leque de possibilidades para oferecer à criança condições de compreender e interagir consigo, com o outro e com o meio onde está inserido. Estudos e pesquisas recentes, revelaram que as atividades motoras contribuem para o desenvolvimento global da criança, há de se perguntar se os espaços das instituições de educação infantil, espaços esses privilegiados para tal, estão oferecendo as

possibilidades para que isso aconteça, pois entende-se que se não trabalharmos bem a psicomotricidade na criança, oportunizando a ela seu desenvolvimento motor, através dos movimentos corporais e situações afins, o indivíduo poderá apresentar distúrbios futuros nessa esfera, tais como cita Loureiro (2003):

Distúrbios psicomotores que manifestam-se no plano corporal e que afetam o aprendizado:

- Do Esquema e Imagem Corporal: É a inabilidade ou dificuldade que um indivíduo apresenta em relação a sua noção do corpo, de consciência e utilização e de sua transcrição gráfica, desorganizada, desproporcional, imatura ou até mesmo ausente e empobrecida, após os 7 anos.
- Da Dinâmica Global: (equilibração e coordenação) – É a utilização inadequada, imatura ou desorganizada do dinamismo bi-manual e bi-pedal em equilíbrio estático e dinâmico (parado e/ou em movimento), após os 5 anos de idade.
- Da Lateralidade: Noção desorganizada, imatura ou inadequada de direita e esquerda, em si, no outro, nos objetos e no espaço tri e bi-dimensional, após 7 anos de idade.
- Da Dominância Lateral – opção instável ou indefinição neurofuncional especializada dos olhos, mãos e pés dominantes, (se direitos ou esquerdos), após os 7 anos de idade.

Segundo a autora, outros distúrbios de aprendizado, manifestam-se no espaço gráfico, frutos de inabilidades motoras, estes considerados após a 2ª série de escolaridade comum, com exceção para as patologias e síndromes onde elas são consequentes, originários do plano corporal, que contaminam ou invadem o registro grafomotor, comprometendo a aprendizagem, exemplos:

- Disgrafias: dificuldades de escrita no ato motor, na coordenação e na transposição dos códigos estruturais, comprometendo a compreensão destes (dificuldades de tônus, pressão forte ou fraca demais, velocidade, ritmo, força e organização do grafismo);
- Disortografias: dificuldades ligados à ortografia da escrita, envolvendo os planos espaciais, temporais, rítmicos, perceptivos da atenção, onde a compreensão da escrita fica prejudicada. Aparecem trocas, omissões e acréscimos de características pedagógicas, visuais e ou espaciais, que podem vir ou não, precedidas da disgrafia;
- Discalculias: dificuldades da operacionalidade do cálculo, número, raciocínio e afins, como também do seu registro gráfico. Ex: espelho, omissão e rotação dos símbolos numéricos;

- Dislexias: dificuldades de leitura e escrita associadas, na organização espaço-temporal, na compreensão e elaboração, na percepção e discriminação da leitura, assim como da transcrição gráfica dos símbolos e códigos estruturais da escrita.

Segundo Fonseca (1995), o Sistema Psicomotor Humano é um sistema aberto, composto de um conjunto de fatores psicomotores com propriedades e atributos que se inter-relacionam com o meio envolvente para formar um todo único – perfil psicomotor intra-individual; portanto, a privação sensorial do ser humano pode levar à regressão no comportamento e à alucinações de várias ordens.

Tais apontamentos são apenas amostras de como estudiosos vêm conduzindo suas pesquisas e avanços nesse campo, deixando claro que torna-se impossível pensar no desenvolvimento global da criança sem considerar o ato motor, corpo, gestos e seus movimentos, considerando-os fundamentais para sua formação.

O desenvolvimento psíquico motor é muito importante no aprendizado da criança, sobretudo no que se refere a seus movimentos.

Segundo Wallon

o movimento é a única forma de expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. Ele criou o termo diálogo tônico, que consiste na relação entre o tonos postural e o tonos emocional, considerando a emoção o elo entre o orgânico e o social. Seus estudos baseiam-se no desenvolvimento neurológico do recém nascido e em sua evolução psicomotora. Para Wallon “há uma relação entre motricidade e caráter, onde o movimento está relacionado ao afeto, a emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança (IN FONSECA, 1995: p.51).

Como destaca Wallon, o movimento está intimamente ligado ao afeto, ao meio ambiente e aos hábitos da criança. A escola, um dos meios onde a criança vive, deve se preparar para desenvolver hábitos saudáveis e atividades adequadas ao seu pleno desenvolvimento como pessoa.

Oliveira afirma

é importante destacar também as contribuições de Piaget, por considerá-las pilares fundamentais na construção teórica no campo da motricidade. Segundo Piaget, a inteligência é uma adaptação ao meio ambiente, ou seja, a relação do indivíduo com o meio ao qual está inserido. (2007:31)

Conforme diz Oliveira, “a motricidade está relacionada com a inteligência, antes da aquisição da linguagem” (2007: 31),

A partir da citação acima, vemos que Piaget também contribuiu com o estudo da criança, destacando os estágios da inteligência, e forneceu pilares fundamentais para a questão da psicomotricidade.

Para Loureiro

a psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psíquico-cognitivo funcionais, sujeitos às leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano. Sendo que, Psico (saber fazer) -Intelectual (cognição),

Intencionalidade (mental); -Afetivo (querer fazer) – Relação (o desejo – o afetivo), Social (adaptabilidade); Motricidade (poder fazer) – Movimento (praxia), Gestualidade (expressão), Realização Corporal (motricidade). (2003: p.28)

E continua

Quando o movimento é compreendido na sua real complexidade torna-se impossível separar o ‘poder fazer’ (dimensão psicomotora), o ‘saber fazer’ (dimensão cognitiva) e o ‘querer fazer’ (dimensão sócio-afetiva). O conjunto de todos esses fatores parece ser consequência da orientação teórica de alguns autores, entre eles, Piaget, Wallon e Vygotsky, que entendem a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento da criança com o seu mundo (2003: p.28).

Wallon, ainda diz

as propriedades das coisas e dos objetos, são integradas pela criança por meio de sua manipulação, que se transforma em gestos práticos e utilitários, em que se fundamentam todos os aspectos da inteligência e da ação. É por manipular objetos do mundo externo e, paralelamente por se auto-manipular, que a criança adquire e aprende os instrumentos concretos e as aquisições sensório e perceptivo-motores necessárias ao seu manuseio, equipando-se com os conhecimentos práticos elementares, ponto de partida da base de apoio para a conquista do mundo. Está atrelado também, ao processo de maturação, onde o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. O que nos remete a refletir sobre os três momentos da descoberta do corpo, o corpo operante, o corpo atuante e o corpo transformador. Operante ao se relacionar com o mundo interno e externo; atuante ao perceber, atuar, agir, manifestar-se com o outro, com objetos e consigo mesmo; transformador quando através de seus movimentos e gestos, modifica e transforma, desloca e constrói a realidade e o que está à sua volta.(IN FONSECA 1995: p.52)

Oliveira salienta que a educação psicomotora deve ser a formação de base a toda criança. Segundo a autora, os movimentos do corpo em sua globalidade propõem e permitem ao ser humano ‘sentir-se bem na sua pele’, permitindo que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser.

Para Oliveira, “o indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, paulatinamente, através de sua interação com o meio e suas próprias realizações”. (2007: p.32).

Como afirmaram os autores, nesse processo a criança vive seu desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo. Todas as suas dimensões estão intimamente relacionadas. Mais uma vez, destaca-se a responsabilidade da escola e de seus educadores no planejamento e execução das atividades na Educação Infantil.

Ajuriaguerra foca sua atenção para o desenvolvimento da criança voltada para a relação do corpo com o meio. Ele afirma que a evolução da criança ocorre pela conscientização dela em relação ao seu corpo como uma unidade essencial para o desenvolvimento da esfera mental, afetiva e motora. A organização e construção da personalidade são efetivadas por meio das experiências corporais conquistadas na vivência da criança. Para Ajuriaguerra, a concepção de corpo, não seria apenas um instrumento

utilizado para a construção e a ação, seria também a forma de como se comunica com o meio, o social, ou seja, a criança é seu corpo e se desenvolve tendo consciência dele, é através de seu corpo que expressa seus sentimentos, suas necessidades e suas emoções. Segundo ele, a evolução da criança é sinônimo de conscientização e de conhecimento, cada vez mais profundo, de seu corpo, de seu total. É através do corpo que ela elabora todas as suas experiências vitais e organiza a sua personalidade única, total e evolutiva. Através de suas pesquisas e estudos, Ajuriaguerra introduz um conceito muito importante “Somatognosia” (gnosia – reconhecimento do soma, do corpo) entendida como a tomada de consciência do corpo na sua totalidade, as respectivas partes, intimamente ligadas e inter-relacionadas com evolução dos movimentos intencionais, ou seja, a tomada de consciência do corpo como realidade, vivida e convivida. É através do corpo em movimento que o ser humano mantém relação com o mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com os outros, com os objetos e consigo mesmo. Segundo Wallon, as propriedades das coisas e dos objetos, são integradas pela criança por meio de sua manipulação, que se transforma em gestos práticos e utilitários, em que se fundamentam todos os aspectos da inteligência e da ação. É por manipular objetos do mundo externo e, paralelamente por se auto-manipular, que a criança adquire e aprende os instrumentos concretos e as aquisições sensório e perceptivo-motores necessárias ao seu manuseio, equipando-se com os conhecimentos práticos elementares, ponto de partida da base de apoio para a conquista do mundo. Está atrelado também, ao processo de maturação, onde o corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. O que nos remete a refletir sobre os três momentos da descoberta do corpo, o corpo operante, o corpo atuante e o corpo transformador. Operante ao se relacionar com o mundo interno e externo; atuante ao perceber, atuar, agir, manifestar-se com o outro, com objetos e consigo mesmo; transformador quando através de seus movimentos e gestos, modifica e transforma, desloca e constrói a realidade e o que está à sua volta.

Para Almeida (2002), ao se falar em psicomotricidade, estamos falando de relações afetivas, de envolvimento do homem com os ambientes, com os fatos e com outras pessoas. Enfim, pode-se e deve-se pensar no homem completo, construir o homem integral e viver as dimensões da multiplicidade e da biodiversidade. Reconhecer o próprio corpo é a melhor maneira de conhecer o outro.

Já Alves (2007), ressalta que ao aliar ações do corpo com a afetividade torna-se claro que o bom desempenho psicomotor, é importante para fazer com que a criança melhore seu desempenho escolar e crie confiança em si, aprimorando sua auto-estima, pois o

universo é constituído por uma imensa teia de relações, tudo é relação e nada existe fora dela, corpo e movimento é conhecer-se e conhecer o outro.

Logo que a criança começa a andar, ela passa boa parte de seu tempo aprendendo a controlar seus movimentos para obtenção de algum objetivo. Ela aprende a se adaptar ao meio e a integrar o uso de seus membros (braços e pernas) ao se movimentar no espaço. Aprender a controlar seus movimentos estimula a participação segura de si e na relação com os outros.

Fonseca comenta que:

a psicomotricidade é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio. Na educação infantil, a criança busca experiência através de seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A psicomotricidade contribui para a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse, localizando-se no tempo e no espaço. Transportar o corpo através do espaço com controle e organização é fundamental para a própria vida. (1983: p.42)

A partir dos estudiosos citados nesse capítulo, constatamos que a educação psicomotora é base na Educação Infantil, pois as crianças nesse nível de ensino devem ter a possibilidade de tomar consciência de seu corpo e das possibilidades de se expressar.

Aliada à família, a escola buscará criar condições para contribuir com esse desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa monografia com o objetivo de compreender se o movimento, na Educação Infantil, está sendo desenvolvido de forma a proporcionar às crianças possibilidades diversas de interação consigo e com o outro, potencializando assim formas de expressões adequadas e singulares de seu meio.

Viu-se a importância da Psicomotricidade para a educação infantil como uma prática não apenas preparatória da aprendizagem, mas como instrumento do fortalecimento da criança enquanto sujeito, atuando no sentido de facilitar-lhe a construção de sua unidade corporal, a afirmação de sua identidade e a conquista de sua autonomia intelectual e afetiva.

Acredita-se que a psicomotricidade serve como ferramenta para todas as áreas de estudo voltadas para a organização afetiva, motora, social e intelectual do indivíduo sabendo-se que o homem é um ser ativo capaz de se conhecer cada vez mais e de se adaptar às diferentes situações e ambientes.

Quando apreciamos a imaginação criativa das crianças pequenas e sua resposta imediata a tarefas de movimento, parece-nos óbvio que as atividades de ritmo devem ter um papel importante no desenvolvimento infantil. O movimento é tão natural para as crianças quanto a própria respiração. Um dos objetivos da exploração motora é o desenvolvimento de um autoconceito positivo em cada criança. É necessário oferecer a elas uma ampla variedade de desafios motores que vão desde os desafios gerais até as habilidades mais refinadas de ritmo, coordenação, destreza e equilíbrio. O sucesso da criança em habilidades motoras é fundamental para seu ajustamento global. A criança deve estar ciente de si mesma, só assim estará mais apta a saber onde está no espaço e como pode controlar seus movimentos. Esta auto-exploração é exclusiva para cada criança, onde a mesma tende a explorar uma infinidade de alternativas para solucionar desafios, e à medida que ela descobre a si mesma, fica mais apta para aceitá-los.

As crianças precisam ter muitas oportunidades de contatos com materiais, trabalhando com eles. Elas descobrem sua natureza e propriedades, devem se movimentar e explorar, e esta interação entre crianças, adultos e seu meio geram formas de expressões adequadas. O treinamento da musculatura ocular e o desenvolvimento da coordenação mãos-olhar são de importância fundamental. Embora o movimento esteja relacionado com forma física, seu objetivo final é na verdade desenvolver os recursos da criança, tão completamente quanto possível, como desenvolver confiança e capacidade de dirigir suas ações. Atividades físicas diárias, explorando suas habilidades motoras, tendem a desenvolver um potencial físico e mental, feitas em grupo aumentam as possibilidades de relações, umas aprendem a conviver com os outros participando ativamente. O método principal de educação motora é o de exploração de problemas em resposta a um desafio verbal. Os desafios verbais estimulam o desenvolvimento da linguagem, pensamento e criatividade no planejamento de movimentos corporais básicos. Cada desafio permite variações criativas para qualquer criança, favorecendo assim algum grau de sucesso. É importante que a criança experimente o sucesso e tenha sentimentos de realização ao solucionar os problemas de percepção motora apresentados através do desafio verbal.

Para que a criança consiga se movimentar e expressar-se através de gestos, faz-se necessário uma combinação das habilidades motoras próprias de cada estágio de desenvolvimento da criança com as possibilidades oferecidas através do meio.

*“Cada cultura tem um jeito próprio de preservar os respectivos recursos expressivos do movimento e de valorizar seu domínio e interpretação”
(Parecer CNE/CEB 98).*

Cada gesto da criança carrega, assim, a marca do grupo social no qual ela se insere, assim como sua marca pessoal e singular. Conhecer o próprio corpo, abrange um trabalho

além da área corporal, pois nos permite proporcionar às crianças momentos importantes e únicos para seu aprendizado; de forma dinâmica, agradável e alegre, utilizando recursos condizentes para tal, como a música, dança, expressões e atividades físicas, entre outros. A atitude do adulto e/ou educador, é decisiva, em todos os momentos, para que a criança construa uma atitude positiva em relação ao próprio corpo e ao do outro, além do prazer ao se movimentar. As atividades desenvolvidas no coletivo favorecem a integração, a socialização, além de propiciar desenvolvimento tanto psíquico como motor. Contudo, vale ressaltar que a função expressiva está presente em todos os momentos, mesmo na idade adulta, nos mais diferentes contextos de expressão: no faz de conta, na dança, no teatro, nos jogos e brincadeiras de improvisação e em outras manifestações que colocam em destaque o corpo e o movimento. Por tudo isso, são importantes e necessárias as atividades motoras, pois contribuem para o desenvolvimento global da criança. As instituições de Educação Infantil devem respeitar e valorizar esse processo de desenvolvimento, o não desenvolvimento poderá acarretar comprometimentos futuros em seu aprendizado, ainda mais, que o corpo e movimento são fundamentais para a formação geral do ser humano.

REFERÊNCIAS

FONSECA, V. da. **Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Psicomotricidade**, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LOUREIRO, M.B.S. **Introdução à Psicomotricidade**. ISPE- GAE, São Paulo: 2003.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade – Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 12^a Ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES – **Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil**. Prefeitura do Município de São Paulo: Imprensa Oficial. 2007.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação. Imprensa oficial, 2009.

PARECER CNE/CEB 22. Ministério da Educação. Imprensa Oficial, 1998.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A. **Simbologia do Movimento, Psicomotricidade e Educação**. São Paulo: Manole, 1986.

LE BOULCH, J. **A Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar**. Tradução: WOLF, Jeni. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LE BOULCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos**. Tradução de Ana Guardrola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

NEGRINE, A. **Manual de Observação Psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1986.

ROSSI, F. S. **Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil**. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas. Nº 01 – Ano I –.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO REFLEXO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MARCOS PAULO DE CAMARGO TORRES

Graduação em LETRAS pela Faculdade União das Instituições Educacionais de São Paulo - UNIESP (2013); Graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade Associada Brasil - FAB (2016); Graduação em LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP ; Especialista em LIBRAS pela Faculdade ITAQUÁ (2016); Professor de Ensino Fundamental II - ARTES – na Prefeitura de São Paulo na EMEF Otoniel Mota , Professor de Desenvolvimento Infantil PDI na Prefeitura Municipal do Taboão da Serra no PAC São Domingos.

RESUMO

Esta pesquisa pretende processar a importância da alimentação em uma conjunção escolar no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Uma alimentação saudável como um subsídio para o processo da construção do ensino aprendizagem das crianças exige uma consideração de atividades e práticas educativa contínuas que promovam condições para saúde dos educandos. Com um programa de boas maneiras na alimentação dos alunos, visa fatores influentes e condicionantes essenciais para rápidas transformações e contribuição para a produção de conhecimentos sobre o bem-estar. A infância é um período no qual os hábitos alimentares são desenvolvidos. É uma fase em que as necessidades nutricionais estão aumentadas e devem ser supridas de forma adequada para garantir o crescimento e desenvolvimento adequados. As crianças passam grande parte do dia nas escolas, fazendo diversas alimentações, é onde a instituição de ensino deverá favorecer meios e condições para estes pequenos aprendizes promovam adoção de práticas criativas de incentivo ao consumo de alimentos mais saudáveis, orientando e incentivando sua comunidade aos aspectos relacionados à promoção da saúde e prevenção de doenças.

Palavras-chave: Educação; Alimentação; Saúde; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como principal objetivo, estudar a importância da alimentação num contexto do cotidiano escolar. Sugerem facilitar o acesso as informações sobre meios que consintam adotar atitudes saudáveis, possibilitando o desenvolvimento do que se abrange pelo bem-estar, ou seja, a habilidade do indivíduo de aproximar com hábitos saudáveis no seu dia a dia.

Um dos grandes desafios para a escola é incentivar os alunos a adquirirem hábitos saudáveis. Nesse sentido, a escola por ser um local onde muitas pessoas passam grande parte do seu tempo, se depara como um espaço e um tempo excepcionais para requerer a saúde em seu ambiente de ensino.

A instituição de ensino poderá ajustar e emitir de forma dinâmica aos alunos e familiares, condições para desenvolver atividades que avigoram a competência de se transformar em um local adequado à convivência saudável, ao desenvolvimento, ao aprendizado como decorrência a estabelecer-se em um centro de acesso de saúde.

A escola sendo o um dos elos entre a visão de uma boa alimentação escolar e o aluno terá que propiciar que eles possuam o gosto por um bem-estar. Desde modo, é importante que a escola conceba ferramentas que pondera que pessoas bem informadas têm mais probabilidades de participar ativamente na elevação do seu bem-estar. Essa ação faz com que professor e aluno trabalhem juntos com atividades educativas agente de saúde na vida escolar.

Desenvolveremos nosso estudo com crianças da Educação Infantil, fazendo da prática pedagógica a partir das atividades como promoção a hábitos saudáveis em um campo adequado e relevante, influenciar no seu desenvolvimento e seu processo de aprendizagem, que está situada no mundo que a cerca, que é a escola

Com tanta ênfase sobre a alimentação saudável, porque não levar para sala de aula, atividades que ofertam e promovam bons hábitos na vida dos alunos da Educação Infantil, já que nessa fase da vida, eles absorvem o aprendizado com mais facilidade, por aprender brincando.

Selecionamos um plano de aula como um guia para orientação em sala de aula, de como trabalhar esse tema, propiciando um reflexo de aprendizagem.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR COMO REFLEXO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo disposto no artigo 7º da lei 11.947/2009 que dispõe sobre a alimentação escolar, e no artigo 7º da Resolução do FNDE Nº 38/2009 que regulamenta alguns itens da lei, os estados **poderão** transferir a seus municípios a responsabilidade pelo atendimento aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas respectivas áreas de jurisdição e, nesse caso, autorizar o repasse de recursos do FNDE referentes a esses estudantes diretamente ao município. Ou seja, os municípios **não são obrigados** a fornecer alimentação escolar para os alunos da rede

estadual e somente com um acordo entre as duas partes pode ser realizada a delegação do atendimento dos estudantes da rede estadual aos municípios.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

Assim o PNAE visa com o objetivo de atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. Conta com os princípios da universalidade, continuidade, equidade, descentralização e participação social e tem em suas diretrizes o emprego da alimentação saudável e adequada, uma educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem; o respeito aos hábitos regionais e às tradições culturais e apoio ao desenvolvimento sustentável.

Em 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência do Brasil, houve um grande marco, que foi inserir na sociedade brasileira um novo conceito: segurança alimentar e nutricional. No mesmo ano criaram o programa de **Apoio Fome Zero** ressaltando o Projeto de Gestão Eficiente da Merenda Escolar com o objetivo de:

Contribuir para que os recursos previstos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) sejam efetivamente gastos em merenda de qualidade, na quantidade e regularidade necessárias para o desenvolvimento dos alunos da rede pública de ensino do país.

Assim o projeto contribuiria com três grandes ações:

1. Identificação, divulgação e disseminação de boas práticas;

- ✓ Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar.
- ✓ Incentivo à implementação de boas práticas (horta, padaria, compra direta de produtores locais, ações de educação alimentar, cisternas etc.).
- ✓ Fortalecimento da atuação dos gestores públicos.

2. Sensibilização da sociedade civil e fortalecimento do controle social;

- ✓ Encontros de capacitação para conselheiros de alimentação escolar.
- ✓ Curso à distância para conselheiros de alimentação escolar.
- ✓ Assessoramento aos Conselhos de Alimentação Escolar.
- ✓ Série radiofônica “Vamos cuidar da merenda escolar”.

- ✓ Campanha “Merenda nota 10”.

3. Sistematização e disseminação de conhecimento;

- ✓ Site Prêmio Merenda.
- ✓ Manual de gestão eficiente da merenda escolar.
- ✓ Cartilha ‘Vamos cuidar da merenda escolar’
- ✓ Apostila de Nutrição e Higiene
- ✓ Livro Histórias gostosas de ler e boas de copiar, volumes 1 e 2
- ✓ Boletim de Desempenho do Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar.

A Segurança Alimentar e Nutricional tornou-se tema recorrente no Brasil a partir dos anos 90, passando a associar propostas de políticas públicas na área de saúde.

Com os direitos humanos, a alimentação deve fazer parte de a vida de todo ser, como relata a DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948) em seu artigo 25.

“Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle”.

A alimentação humana é um dos dados complexos, que abrange vários aspectos e exige uma abordagem pluridisciplinar (POULAIN & PROENÇA, 2003). O nutricionista, como o profissional de saúde que age em todas as circunstâncias nas quais existam intercâmbios entre o homem e o alimento, pode desempenhar a sua função de requerer a saúde na escola e solicitando a participação da família.

“Para que uma criança se desenvolva, são necessários estímulos, tanto na parte dos pais como na parte dos educandos de sistema de ensino. Tais estímulos são ações que provocam uma resposta na criança, fazendo parte do seu processo de aprendizagem do comportamento, e são fundamentais para a aquisição de habilidades variadas”. SILVA & SILVA (2005 – p. 10)

Os hábitos alimentares compõem um aspecto cultural complexo e eficaz, que se eternizado por permanências e transformações pelos educandos através da escola com uma concepção construtivista pede que cada indivíduo confira os significados característicos ao mundo real de acordo com suas ações mentais e que o conhecimento se ative quando ocorre sua interação com o meio. De fato, toda a criança tem direito a alimentação e saúde, como deparamos com a lei:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 (ART.208, parágrafo VII)

Já a escola, juntamente com os professores, por meio de atividades assistenciais e educativas incluídas com o desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar poderá trabalhar com os alunos a fim de atribuir uma nova conduta de alimentação, como aponta as diretrizes:

“II - A inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional”. PNAE (1995)

Nesse sentido, devem ser conduzidos e ensinados para que sejam aprendidos e apropriados. Daí pode surgir elementos novos, que, se unificados e assimilados pelo grupo social, geram avanços paulatinamente. (MORIN, 2005b) aponta uma expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo, é de grande conscientização com essas crianças sobre hábitos de uma boa alimentação.

E ainda sobre a vida do alunado temos o argumento de SILVA & SILVA:

“[...] Pois é nesse período que o ser humano faz aquisições intelectuais e psíquicas importantes, forma valores e atitudes e fixa comportamentos e hábitos que irão se efetivar, de maneira harmônica, durante toda a sua vida”. SILVA & SILVA (2005 p 13)

A educação passou a ser promovida e coadjuvar por diversas áreas do conhecimento, entretanto a área as saúde. Portanto atividades educativas em nutrição têm espaço próprio nas escolas quando se fala em solicitação a saúde e na probabilidade de percorrermos a ser elaboradoras de conhecimento, ou seja, ensino aprendizagem.

Dentre outros fatores, a manifestação ou a prática de uma alimentação saudável é de grande importância para desenvolvimento da criança, sobretudo no ambiente escolar.

A alimentação é fator indispensável na aprendizagem, pois a fome poderá amortizar o rendimento formal da criança na escola. Em questões referentes à aprendizagem, o educador tem papel fundamental na sensibilização da importância de uma alimentação satisfatória.

A infância tem um grande fator ao ato de brincar, assim desenvolvendo nas suas práticas, seu intelecto. Mas como devemos associar o brincar com a falta de uma alimentação equilibrada e saudável? Condizente com a realidade de cada criança em idade escolar, uma alimentação inadequada, visibiliza uma criança frágil, vulnerável e apática, atrapalhando o seu desenvolvimento e o preparo para a vida adulta.

Além de um incentivo a uma alimentação saudável, a escola deve ofertar uma merenda rica em nutrientes, geralmente acompanhada por profissionais da área da saúde, ou seja, o nutricionista. Entusiasmar positivamente no rendimento escolar, pois, agindo sobre a fome, amplia a capacidade de concentração nas atividades escolares. Assim, a

merenda admite não sentir fome durante a aula, tendo consequência de saciar a fome durante o período de quatro horas em que a criança permanece na escola.

Portanto sugere-se de que se uma instituição de ensino proveria de uma cantina, essa deverá oferecer um lanche saudável, com base de sucos, frutas, pães, entre outros alimentos que permita uma dieta equilibrada e balanceada.

Já a escola da rede pública que por sua vez, garante a merenda escolar, todos devem trabalhar em torno ao incentivo das crianças para que consumam essa alimentação, as conscientizando de que é uma alimentação saudável.

Com tanta ênfase sobre a alimentação saudável, porque não levar para sala de aula, atividades que ofertam e promovam bons hábitos na vida dos alunos da Educação Infantil, já que nessa fase da vida, eles absorvem o aprendizado com mais facilidade, por aprender brincando.

Selecionamos um plano de aula como um guia para orientação em sala de aula, de como trabalhar esse tema, propiciando um reflexo de aprendizagem

Como objetivo, será de reconhecer a importância do alimento e sua origem. Oferecer uma visão globalizada sobre os nutrientes para uma alimentação saudável. Mostra que existi uma diversidade cultural dos alimentos em toda parte do mundo. Criar uma horta e cuidar dela.

A estratégia estará atrelada ao recolher com os alunos materiais como terra, casca de legumes e frutas, mudas, sementes, pá de jardim, imagens do será plantado. Deverá ser escolhida uma época boa para plantação. Com a participação dos alunos levantaremos questões como quem conhece uma horta. Para que serve. Revelar que os vegetais são seres vivos e que precisam de cuidados, como sol e água. Argumentaremos quais ingredientes são usados em uma salada e/ou receita. Registraremos as respostas delas nos preocupando na hipótese de surgirem suas ideias para receitas. Levaremos as crianças ao refeitório e apresentaremos alguns vegetais. Alertaremos para a importância de lavar bem as mãos antes de tocar na comida.

Como produto, criaremos uma horta, desenvolveremos algumas etapas antes. Faremos uma placa com o nome da criança, a data e uma foto da planta de que ela vai cuidar. Protegeremos o papel com plástico para não molhá-lo quando a horta for regada. Depois serão coladas as fichas em palitos de churrasco e entregando para cada um. Levaremos as crianças para o local onde será a horta e proponhamos as mesmas que movam a terra com pazinhas. Cada uma deve fazer um pequeno buraco, transplantar sua muda ou semente, apertar a terra em volta e molhá-la. Fotografaremos para que todos comparem essa etapa com as outras.

Dialogaremos com a turma que a horta precisa de cuidados diários como: água (fora dos horários de sol a pino) e observação para detectar pragas. E alertaremos sobre o que acontece se as plantas não receberem água ou luz suficiente e ensinaremos sobre todos os cuidados.

Faremos fotos com o passo-a-passo da horta e montaremos uma exposição avaliando o crescimento das plantas.

Quando chegar a hora da colheita, levaremos para cozinha, as crianças podem lavar as plantas, e as cozinheiras prepararão para a refeição do dia. E como avaliação, indicamos a comparação, as observações, dúvidas e comentários ao longo do processo, se atentando como cada criança se relacionou com sua planta.

Sabemos das dificuldades, mas podemos sem a menor sombra de dúvidas aprovarem a importância que uma horta escolar, pedagogicamente explorada e não pensada apenas como um espaço produtor de alimentos, e sim para a consolidação de trabalhos interdisciplinares e a construção de atitudes de cidadania.

Na Educação Infantil o ato de aprender não é natural e, tampouco, espontâneo: requer investigação, averiguação, questionamento, mudança, resistência, criação, dúvida, ebulição, enfim, transgressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo podemos assegurar a partir da pesquisa teórica a importância da reflexão das sociedades civis e governamentais quanto à qualidade da alimentação e, sobretudo, como aliada na formação escolar, visando à possibilidade de transformação desta realidade, assim não só para desenvolver o hábito e o interesse pelas uma alimentação saudável, como formar cidadãos críticos levando ao mundo da informação sobre a qualidade de vida. Proporcionar momentos lúdicos, com atividades que apontam a importância dos alimentos estimulará também o desenvolvimento e a criatividade dos educandos.

O hábito de uma alimentação de qualidade é base de qualquer ação educativa. Cabe ao setor da educação promover trabalhos a priorizar alimentação oferecendo oportunidades de melhorar a concentração e aprendizagem.

É tarefa do educador a de interferir no sentido de permitir progressos nos conhecimentos dos educandos pequenos, ampliando a prática pedagógica.

É de todos nós, ao longo da formação escolar do educando, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a responsabilidade pelo incentivo a uma alimentação saudável.

Hoje, a educação escolar se torna como desafiante a desenvolver um ato mais extenso do que a de desfiar conhecimentos e desenvolver habilidades. Portanto cogitar uma saúde alimentar à educação das crianças, com auxílio da família significa fortalecer vínculo, permitindo melhor a integração com promoção a boa alimentação e saúde.

A intuição da educação deve objetivar no educando, ajudá-lo a viver de modo pleno sua vida na prática em que se encontra, a ser feliz, a admitir-se socialmente, a conter os instrumentos saudáveis do espaço e do tempo em que atinge sua vida, a poupar as normas e princípios da vida em grupo, integra-se na responsabilidade da vida pública, para que pelo meio da qualidade de vida ter seu passe para o mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988** capítulo III Da Educação, Da Cultura e do Desporto – Seção I Da Educação.

BRASIL. **Fome Zero. Uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil.** São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Djalma Guimarães; 2001

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.** Programa Nacional de Alimentação Escolar. Brasília: FNDE, 2006.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente.** 2. Ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

POULAIN, J-P; PROENÇA, R.P.C. **O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares.** Revista de Nutrição, Campinas, v.16, n.3, p.245-256, 2003

Reflexões metodológicas para o estudo das práticas alimentares. Revista de Nutrição, Campinas, v.16, n.4, p.365-386, 2003.

SILVA Luiz Santos da; SILVA, Ruth Maurer da; Saúde na família e na escola. Ed. Paulinas, 2005

SITES www.fnade.gov.br acessado 03/05/2020

FOTOJORNALISMO: PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO DO ALUNO CIDADÃO



MARIA JOSÉ LUAN DO NASCIMENTO

Graduação em Letras pela Faculdade São Bernardo (2006); Especialista em Estudos Literários pela UNICAMP – Universidade de Campinas (2012); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na EMEF Fazenda da Juta.

RESUMO

Este Artigo tem por objetivo apresentar e discutir uma Sequência Didática (SD) elaborada para alunos do Ensino Fundamental II. Essa SD focaliza, dentro da esfera jornalística, o gênero “fotojornalismo”, sendo apresentado por meio de filmes, fotos e relatos de experiência vivida. O ensino desse gênero justifica-se dada a importância desse meio cultural de difusão de informação e de conhecimento na vida contemporânea. No trabalho como o gênero “fotojornalismo” se expressa, trazendo a visão crítica e social deste gênero, pois sabe-se que muitas fotos falam mais que palavras, mas a notícia enfatiza as características desse gênero, recuperando informações detalhadas como o que, quem, como, quando, onde e porque o fato gerou o fotojornalismo. As atividades que compõem a SD enquadram-se nos eixos de ensino da produção de textos escritos, orais e visuais. A expectativa é que esta SD possibilite aos educandos a identificação dos posicionamentos que sustentam as fotos e os textos produzidos, estimulando a prática social através da observação, da criticidade, da oralidade e da escrita.

Palavras-chave: Esfera Jornalística; Gênero “Fotojornalismo”; Protagonismo; Formação Cidadã; Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

O presente Artigo “Fotojornalismo: Protagonismo na formação do aluno cidadão” propõe uma Sequência Didática, na qual traz como objetivo principal orientar educadores para a mediação na formação de um educando atuante na sociedade de maneira autônoma e crítica. Para tanto, apresenta como objetivo específico a importância de desenvolver habilidades e competências de observação, leitura, escrita e oralidade.

A problemática que permeará esse estudo será como facilitar a formação por meio da participação dos educandos, utilizando para isso a tecnologia.

Para esse estudo de gênero discursivo foi preciso definir a esfera de comunicação em que ele atua, pois possibilita observar como os enunciados representativos do gênero são determinados pelas características de sua esfera discursiva.

A iniciativa de se trabalhar com situações concretas no desenvolvimento da presente sequência didática, justifica-se pela participação efetiva do aluno no processo de construção de conhecimento, em uma perspectiva da língua como instrumento comunicativo de ação e de interação social, uma vez que o fotojornalismo é um importante meio cultural de difusão de informação e de conhecimento na vida contemporânea.

Para tanto, o embasamento teórico será realizado através de autores especializados no tema proposto e que abriram caminho para as ideias que nortearam este trabalho.

Assim, por meio desse estudo com a esfera jornalística e o gênero fotojornalismo, os alunos poderão tornar-se leitores e escritores autônomos e críticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Baseado na LDB 9.394/96, o presente trabalho visa à formação integral do aluno, possibilitando-o à participação efetiva em práticas sociais e o desenvolvimento de habilidades e competências para a leitura, oralidade, escrita e, principalmente, para a criticidade e autonomia que são necessários para atuar como cidadão participante da sociedade em que vive.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No cotidiano, a comunicação faz uso de vários gêneros, pois tudo o que se fala e se escreve são discursos em forma de textos que materializam e se concretizam em gêneros diversos, modelando as práticas comunicativas.

Segundo CARETTA (2008, p.17), para estudar um gênero discursivo é imprescindível que seja definida a esfera de comunicação em que ele atua. Dessa forma, poderemos observar como os enunciados representativos do gênero são determinados pelas características de sua esfera discursiva.

Os gêneros constituem um espaço central não só de comunicação e de informação, mas de reconstruções de identidades.

MARCUSCHI (2006, p.27) declara que a noção de gênero envolve aspectos linguísticos, discursivos, sócio interacionais e pragmáticos, pois possuem identidade social e organizacional que fazem parte constitutiva da sociedade.

Para DOLZ (1996, p.51), o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os alunos possam se apropriar deles.

Os alunos devem ter atitude analítica, pois os sentidos são apreendidos em partes e depois se juntam para formar um todo discursivo e fazer sentido. Também, devem ter atitude contrastiva, ou seja, comparar gêneros similares. Para uma atitude crítica é importante que o aluno compreenda quem organiza as informações e de quem é o ponto de vista apresentado no texto.

DOLZ (1996, p.53) ainda afirma que as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação, ou seja, as intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

Trabalhar com os textos pertencentes a agrupamentos de gêneros é descobrir quais recursos textuais e linguísticos podem fazer com que a comparação dos textos seja estabelecida entre eles, uma aproximação ou um distanciamento.

Nesse contexto, o aluno pode apresentar algumas dificuldades por ainda não dominar a leitura e a interpretação de alguns textos. Assim, torna-se necessário oferecer-lhe atividades com jornais, revistas ou mesmo pesquisas sobre determinados temas polêmicos que fazem parte da realidade dos mesmos.

Portanto, entende-se que na formação para a cidadania é preciso que a escola ofereça a oportunidade do aluno ter contato com diversos textos, entre eles, os expositivos e os argumentativos. Para que seja um aprendizado significativo, o aluno deve participar de forma crítica e autônoma na leitura, entendimento, discussão e produção de textos dessas tipologias.

A ESFERA COMUNICATIVA “JORNALISMO”

O trabalho com a esfera jornalística trata-se de informar e/ou denunciar fatos que sejam do interesse comum da sociedade.

De acordo com LOZZA (2009, p.33), o jornal é um meio de comunicação social que informa e opina, noticiando acontecimentos mundiais, sendo formador de significados.

O jornal é uma mercadoria especial, pois, ao mesmo tempo que é noticioso, também dissemina ideias, valores, interpretações por meio das notícias que o compõem (...). Pode um determinado valor que se deseja ver acolhido pelos leitores gerar notícias e vice-versa. (LOZZA, 2009, p.35)

Ainda para a autora, no jornalismo é afastado da neutralidade, pois a redação da notícia sofre influência da forma de ser e de pensar daquele que a escreve e também da linha editorial do jornal para o qual ele trabalha.

A autora considera o jornal como prestação de serviço público, fonte de informação e de aproximação entre pessoas e grupos sociais, sendo um veículo de atualização e de eliminação de barreiras físicas, socializando informações sobre o mundo.

Já CRUZ (2000, p. 173) afirma que a projeção da norma culta da escrita sobre as formas de expressão das camadas populares, encontra na difusão da imprensa periódica e nos processos de escolarização um caminho privilegiado de efetivação.

Dessa forma, o jornalismo é a atividade profissional que coleta, redige, edita e publica informações sobre eventos atuais. É uma atividade de comunicação, que noticia ou divulga um acontecimento.

Segundo CAPELATO (1988, p.21), o jornal não é um transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos e tampouco uma fonte desprezível porque permeada pela subjetividade, ou seja, a imprensa é um instrumento de manipulação de interesses na vida social.

Para a autora, mais importante do que a realidade dos fatos é a maneira pela qual os sujeitos da história tomaram consciência deles e os relataram. A imprensa ao invés de espelho da realidade é, na verdade, um espaço de representação do real, ou seja, de momentos particulares da realidade.

A luta pelo direito à informação é fundamental para o processo democrático, não sendo apenas transformador da realidade, mas a base para qualquer reivindicação consciente de mudança.

O trabalho com o jornal na escola possibilita ao aluno a compreensão do mundo social, pois este mundo está no jornal. Também, através do trabalho com jornal é possível formar debates sobre assuntos que estabelecem relações entre o sujeito e o mundo, diferentes

interpretações de um mesmo assunto, estudar os vários gêneros presentes no jornal, estudar os cadernos, a primeira página, relacionar texto verbal e não verbal, foto e legenda, título e matéria jornalística entre outros.

Por ser um meio de comunicação de massa, o trabalho com jornal em sala de aula deve ser contemplado, principalmente por incentivar a leitura e por possibilitar informações e opiniões que abrangem fatos que acontecem aos redores e no mundo todo.

Para LOZZA (2009, p.15), os meios de comunicação de massa, como os jornais impressos são tidos e proclamados como portadores privilegiados dos temas do cotidiano, que diante de sua presença na escola, geram cidadãos. Porém, atribui-se a imprensa uma função crítica por cumprir a tarefa de divulgar e denunciar fatos que podem ter interesses mercadológicos e ideológicos. Para a autora, o leitor se apresenta como crítico dos fatos que são transformados em notícia.

É preciso tratar o jornal como um veículo disseminador de informações e ideias.

Uma mercadoria a ter seu potencial explorado na escola, como recurso didático que fala do cotidiano, precisando, necessariamente, ser depurado, pois é portador do discurso hegemônico sobre a realidade e suas circunstâncias, por ele editadas. (LOZZA, 2009, p.17)

O GÊNERO “FOTOJORNALISMO”

A cumplicidade do texto não verbal com o verbal faz com que o fato seja informado de maneira completa.

Nos dias de hoje, nossa sociedade de consumo apoia-se na imagem quase como uma religião e o fotojornalismo apresenta uma estreita relação com a representação visual, com função bem determinada e características próprias. A imagem registrada na fotografia é importante elemento da atualidade, de interesse social, documental e informativo. PAVANI et al (2007, p.48-49)

A fotografia exerce uma importância na vida das pessoas, pois registra e documenta as relações entre o homem, o mundo e os fatos, usando a imagem como meio de expressão.

O fotojornalismo é um ramo da fotografia que é especializada no jornalismo, pois a foto transmite informação e esta deve estar clara e ser objetiva, pois trata-se de uma intenção específica que o repórter-fotógrafo apresenta ao escolher o melhor enquadramento para transmitir a informação.

Há imagens que não podem ser substituídas por palavras e o texto não verbal (visual) complementa o verbal (escrito), considerando que as imagens na imprensa são notícias ligadas à palavra, elas ilustram e reafirmam o texto verbal, testemunhando momentos decisivos ocorridos antes, durante e depois dos fatos.

Já a fotografia social é uma categoria que inclui política, economia, negócios, fatos gerais de acontecimentos na cidade, Estado ou País, podendo ser de tragédia ou denúncia social.

ANDRADE (2004, p. 243), afirma que a princípio as imagens publicadas eram vindas de uma obra de arte, de outras gravuras de reproduções ou imagens previamente estampadas na própria imprensa ou da imaginação/criação de um artista a serviço do periódico, no entanto as imagens eram elaboradas através de narrativas verbais, de elementos coletados em outras fontes ou de esboços feitos em reportagens de viagens.

A imagem fotográfica passa a cumprir destacada função no sistema de informação desses periódicos, graças ao seu suposto estatuto de “fiel reprodutora da realidade visual” ou de portadora de maior objetividade ou neutralidade” na representação dos fatos jornalísticos. (ANDRADE, 2004, p.244)

Para ANDRADE (2004, p.244/245), em 1850 quando os periódicos reproduziam imagens, importadas e desconectadas da realidade local, seu emprego era menos noticioso e mais enciclopédico, optando por um conteúdo menos crítico e mais dedicado às variedades, voltado a um público menos intelectual e politizado.

Ainda para o autor, no século XIX houve os primórdios da fotografia jornalística e fotorreportagem, mas foi no século XX, que o fotojornalismo se profissionalizou e que a fotografia teve sua função específica valorizada.

Com o avanço da tecnologia, muitos populares têm celulares que gravam e fotografam, no momento em que ocorre os fatos noticiados.

Qualquer popular por meio de um celular pode fotografar ou filmar um ocorrido ou algum fato inusitado e transmitir as informações diante de sua ótica. São exemplos de fatos/fotos que se transformam em fotojornalismo. desastres, mortes, acidentes, sofrimentos humanos, tragédias, conflitos sociais, entre outros.

No fotojornalismo é importante a apresentação da legenda, pois esta é um pequeno texto que explica e amplia a compreensão da foto, detalhando fatos importantes para a compreensão da mesma. Já a legenda é neutra e informativa constando data, lugar e nomes.

A notícia é a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação em uma mídia. O seu texto pode ser publicado em jornais, revistas ou apresentado oralmente em telejornais ou pelo rádio. Geralmente, tem conotação negativa, justamente por ser excepcional, anormal ou de grande impacto social, como acidentes ou tragédias. Em geral, a linguagem utilizada é formal e o texto é escrito em 3ª pessoa para parecer imparcial, o que não é real porque a notícia é elaborada de acordo com a linha do jornal em que é publicada.

A notícia apresenta o fato, sua consequência; um título sugestivo que visa atrair o interesse do leitor; o olho e o lide da matéria, que constitui a apresentação do fato e tem por objetivo despertar o interesse pelo texto já nas linhas iniciais. O lide apresenta-se como uma síntese da notícia. Já, no corpo da notícia aparece o detalhamento do fato, constando: quem, o quê, onde, quando, porque e como o fato ocorreu.

O título da notícia de jornal deve apresentar verbos na voz ativa e no tempo presente, a não ser que se refira a fatos distantes do passado ou do futuro.

Os assuntos noticiados devem ser apresentados de modo atraente. Logo deve ser atual, dentro da realidade do leitor, ser objetivo, de texto pequeno e relevante.

Qualquer pessoa pode fornecer denúncias, sugestões de pauta, dicas e pistas, através do anonimato, de telefone, mensagens, postagens ou e-mail.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho realizado na escola é mais significativo quando realizado por agrupamento de gêneros, ou seja, através da esfera jornalística, desenvolver gêneros que sejam adequados e contextualizados com essa esfera, que no caso da proposta da SD será o fotojornalismo e a notícia, dentro das modalidades: oral, escrita e multimodal.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.60), o trabalho com agrupamentos constitui em função de critérios de domínios sociais de comunicação, que neste trabalho com a esfera jornalística, é a documentação e memorização de ações humanas, trazendo como aspecto tipológico Relatar, a capacidade de linguagem dominante com o gênero Relatar é representada pelo discurso de experiência vivida situada no tempo. Também, como exemplo de gêneros orais e escritos, é possível citar a experiência vivida através da notícia relatada na esfera jornalística. Já na apresentação do fotojornalismo, o grupo exercerá o aspecto tipológico Expor, uma vez que deverá apresentar para a turma a exposição das fotos junto com a notícia, relatando a experiência do trabalho.

Para CANHOTO (2003, p.167), apenas a educação é capaz de formar um cidadão, pois onde não há educação humana de verdade as pessoas pensam apenas em si mesmas, em seus interesses do momento.

Ainda o autor declara que o desenvolvimento da cidadania, a correta aplicação da justiça e a politização da sociedade é que podem diminuir e até eliminar as injustiças sociais, pois é preciso que a sociedade aprenda a discutir todos os temas que envolvem a vida de relações humanas, para mudar a postura e enfrentar problemas e dificuldades que devem ser levados à escola, aos lares, às ruas, ao trabalho para que todos possam

aprender a participar, a discernir e a agir. Para isso, a mídia é de grande valia e torna-se importante inserir os educandos participarem e opinarem nas decisões em família, na escola e na comunidade em que vivem, sendo necessário engajá-los nas decisões sociais para poder formá-los cidadãos participantes.

Assim, por meio da sequência didática proposta é possível os alunos dominarem um gênero de texto/discurso de forma gradual, passo a passo, partindo dos níveis de conhecimento que eles já têm para chegar aos níveis que precisam dominar e também, incentivar o trabalho conjunto de leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais, tornando o aprendizado mais significativo.

Espera-se que os educandos desenvolvam:

- A prática da leitura crítica;
- Possibilite a escolha contrária ou a favor de determinadas notícias, estabelecendo a diferença entre fato e opinião, falas e edições/redações;
- A interação com a realidade da comunidade local e social do aluno;
- Explore, exponha e denuncie temas sociais e de relevância da região e da comunidade;
- Desenvolva o senso crítico;
- Registre/fotografe fatos ou assuntos de interesse da comunidade;
- Relacione linguagens verbais e não-verbais, possibilitando transmitir sua criticidade social;
- Transforme um texto visual em um texto verbal ou vice-versa;
- Produza notícias;
- Monte filmes e apresente-os à turma.
- Relate oralmente a experiência vivida na realização das atividades.

O público-alvo desse trabalho é o educando do Ensino Fundamental II por se tratar de adolescentes que na sua maioria já acessa o computador e como pesquisar as dúvidas para a realização das atividades.

Em relação às fotos, a maioria possui celular e sabe fotografar, todavia se os educandos sentirem dificuldades de baixar as fotos para o computador, o laboratório de informática da escola poderá auxiliá-los. Em seguida devem fazer a escolha das melhores fotos e produzir um filme ou uma notícia para apresentação.

ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os alunos devem compreender que o trabalho proposto trata-se de uma prática social e por meio dele é possível desenvolver habilidades e competências para a leitura, oralidade, escrita e, principalmente, para participação e criticidade tão almejadas na formação do cidadão.

As atividades das etapas previstas deverão ser apresentadas aos educandos para que tomem ciência dos objetivos propostos e possam iniciar o planejamento, elaborando um cronograma.

O tempo previsto para a realização das atividades será de 10 aulas ou duas semanas.

Os materiais utilizados serão: jornais impressos, vídeos, computador/ internet e impressora.

No primeiro momento, o educador deve fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos educandos, partindo para a construção de novos saberes.

É preciso conhecer as características, situação de produção e circulação do gênero fotojornalismo para poder produzi-lo de maneira eficaz. Para isso, o aluno deverá realizar uma pesquisa por meio de livros didáticos ou internet, além das informações obtidas em aula.

Seguindo a proposta de LOZZA (2009, p.59/60), na atividade da Sequência Didática com esfera Jornalística e gênero fotojornalismo, o educando deve ter acesso à vários jornais impressos.

Conforme ROJO (2004, p.2), ler envolve procedimentos e capacidades perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas, que são dependentes da situação e das finalidades de leitura.

Ainda para ROJO (2009, p. 107), um dos principais objetivos da escola é possibilitar aos alunos a participação das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Já para LOZZA (2009, p. 41) é necessário o jornal ser tratado como objeto de estudo, a ser lido, criticado, sendo conhecida sua estrutura e organização, tendo contado com diversos tipos de jornal para garantir a observação de contrastes e semelhanças entre e a pluralidade de opiniões, que caracteriza a imprensa.

Nesse contexto é necessário:

- Realizar uma primeira leitura: manusear jornais de maneira livre, sem regras antecipadas nem propostas de trabalho em relação a eles, a não ser simplesmente a

de ler. Manusear todo o jornal (cadernos que o compõem), conhecendo as partes em que as matérias interessadas pertencem;

- Trocar ideias sobre preferências, repulsas, impressões (palavras e imagens) que estão estampadas em suas páginas, observando a localização e função de cada parte do jornal: caderno, manchete, legenda, lide, charge, o editorial, as editorias entre outras;
- Analisar criticamente o veículo além das aparências em sua leitura através de vários jornais, fazer a análise da primeira página e verificar as semelhanças e os contrastes. Nessa análise poderá observar os diferentes valores, a ocupação de imagens e palavras, a qualidade do papel e da tinta (se as mãos se sujam ao manusear o jornal), se o jornal que suja as mãos é mais barato, o tamanho das letras e das ilustrações, em que sociedade os fatos descritos antecederam: valores, ideologia e estrutura econômica, qual temática é dada prioridade, qual o espaço que cada jornal gasta com cada editoria nas chamadas de sua primeira página, se a primeira página trata de questões locais, estaduais, nacionais ou internacionais;
- Observar as várias seções que separam notícias, crônicas, cartas de leitores, anúncios, classificados, charges, entretenimento entre outras que podem aparecer nos diferentes jornais, analisando a presença da natureza multissemiótica, resultante da articulação dos recursos semióticos, dando sentido ao texto por ser composto de diferentes linguagens como visual, verbal, escritas diferentes, imagens e cores que participam de sua composição.
- Segundo Moran, os alunos podem criar facilmente vídeos a partir do celular, do computador, das câmaras digitais e divulgá-los, pois os computadores e celulares deixaram de ser apenas ferramentas de recepção. Hoje, são também de produção, pois algumas câmaras digitais já permitem fazer edição de fotos ou vídeos nelas mesmas.
- Para uma melhor compreensão da foto que acompanhará a notícia, os alunos assistirão a filmes, nos quais poderão ter uma breve aula sobre fotojornalismo e terão acesso às imagens que falam por si só. Os filmes poderão ser:
- Aula de fotojornalismo com João Bittar. O fotojornalismo é a expressão mais importante da fotografia e sua vertente mais profundamente fiel aos seus princípios democráticos e popularizadores. É a ferramenta mais abrangente do meio jornalístico, pois a imagem dá o sentido mais preciso, prático, organizado e didático que a fotografia possa ter. Assim como a fotografia potencializa o jornalismo que a ordena e

baliza sua expansão. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=z48fBU9nBNc&feature=related>.

- Fotógrafo Cristiano Mascaro, o editor de fotografia do “O Estado de S. Paulo”, Eduardo Nicolau, e o pessoal da Cia. de Foto, falam sobre fotografia, jornalismo, arte e o uso do photoshop. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=04TKBSufmdY&feature=related>.
- Trabalho sobre a evolução do fotojornalismo. Univali. Curso de Jornalismo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=t-3RpNWuLKk&feature=related>.
- Após assistirem e comentarem sobre os filmes, em grupos, os alunos trocarão informações sobre a comunidade em que vivem, como o que poderia melhorar ou o que está prejudicando os moradores, seguindo as orientações:
- A notícia deve ser produzida de forma clara, objetiva e compreensível aos leitores que serão outros alunos da turma. Para tanto, torna-se importante que os grupos se questionem sobre a sua produção como: o texto esta de acordo com a proposta do gênero notícia? O fato ou acontecimento é interessante? Atual? O título é motivador para a leitura da notícia? Consta-se no lide: o que, quem, onde, quando, como e por quê? A escrita esta coerente? Objetiva?
- O fato ou a situação de interesse público deve ser fotografado e registrado com uma narração objetiva, curta e ordenada.
- A linguagem deve ser simples e com frases curtas, para que todos compreendam, ou seja, deve-se transmitir o máximo de informações num mínimo de palavras.
- Devem se dividir em grupos (3 ou 4 elementos), planejar as prioridades e distribuir as responsabilidades. Para tanto, poderão preparar um cronograma com as etapas previstas.
- Deverão conversar com alguns moradores para saber a opinião deles a respeito da comunidade e se tem algum fato que os esta incomodando. Fotografar e noticiar o(s) fato(s).
- Evitar fotografar pessoas sem permissão, de preferência fotografar apenas ambientes abertos.
- A notícia deve estar contextualizada com a foto, destacando os detalhes das principais características de uma notícia: O quê? Quem? Quando? Onde? Como e por quê?
- Para a atividade com o fotojornalismo, os alunos poderão utilizar celulares ou máquinas digitais.

Após escolhida(s) a(s) foto(s), em grupo produzirá um filme que poderá ser através dos programas, como Power Point, Movie Maker ou outros de seus conhecimentos e se

desejar poderão inserir músicas para que fique mais interessante e prazeroso. Nas fotos devem conter os créditos do aluno/fotógrafo e do local onde foi fotografado.

A união entre textos verbais e não verbais, oral e escrito, faz com que fique mais atraente a notícia e em se tratando da realidade da comunidade local, o interesse aumenta, mostrando um outro olhar, um olhar crítico.

Seguindo da apresentação do filme, os alunos deverão apresentar um breve relato oral, contando a experiência vivida nesta atividade, e discutindo sobre o problema noticiado, e se possível, dando sugestões para a solução.

A circulação será, em primeiro momento, na escola e entre os grupos formados pelos colegas de turma. Em seguida, o documento será encaminhado aos órgãos responsáveis. Assim, terá como público-alvo, os alunos da turma e os órgãos competentes. Poderá ocorrer de alguns moradores serem os causadores de problemas na comunidade, nesse caso poderá ser realizado um trabalho de conscientização social e estes poderão participar.

O intuito é que não fique apenas entre a comunidade e a escola e sim que possibilite aos alunos a oportunidade da efetiva participação na resolução de problemas sociais.

Coletivamente será escolhida a notícia mais relevante, produzido um documento com o material pesquisado e endereçado aos órgãos competentes que poderão solucionar o possível problema. Caso seja apresentado algum problema causado pela falta de cidadania de moradores, poderá ser desenvolvido um trabalho social de conscientização na comunidade, convidando esses moradores a participar. Neste documento, os alunos mostrarão fotos e notícias produzidas por eles, explicando os perigos e prejuízos que afetam os moradores, solicitando providências a respeito.

A avaliação será realizada durante o processo das etapas previstas, por meio da observação, comprometimento, participação, criatividade, socialização e apresentação do produto final.

Para RODRIGUES (2000, p. 214), o ensino dos gêneros jornalísticos na escola deve criar condições para que os alunos construam os conhecimentos linguístico/discursivos para a compreensão e produção desses gêneros, pois é preciso compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos dessa esfera no caminho da prática cidadã.

Assim, através dessa sequência didática os alunos praticarão a leitura, a escrita e a oralidade, exercendo a autonomia, além de desenvolver o senso crítico e a cidadania, tão almejados em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou descrever uma proposta de sequência didática, levando em consideração além do embasamento teórico de vários autores especializados, a prática docente em sala de aula, pois não basta ter somente a teoria é preciso coloca-la em prática.

Por ser a escola, um espaço de formação do sujeito, focando a autonomia, o senso crítico e a cidadania, é importante que se faça a reflexão sobre didáticas que auxiliem esse aluno a transformar-se para poder transformar a realidade em que vive.

O trabalho com jornal (impresso ou digital) em sequências didáticas auxilia na formação integral do aluno, pois possibilita a aquisição da linguagem, análise de discursos, elaboração do vocabulário e a inserção da cidadania da sociedade local e do mundo. Também permite uma reflexão sobre o papel da imprensa na sociedade, considerando a indústria da informação uma perspectiva crítica.

A inserção da cidadania por meio da efetiva participação dos educandos, é favorecida quando se utiliza a tecnologia a favor da educação, pois transforma as aulas mais significativas e prazerosos, considerando que atualmente os alunos interagem pelas redes sociais e se sentem familiarizados com os aplicativos que a internet disponibiliza.

Portanto, o trabalho com a Sequência Didática realizada nesse Artigo, tendo como esfera jornalística e o gênero fotojornalismo, poderá desenvolver no aluno a participação de forma crítica, autônoma, efetiva, significativa e prazerosa não só nos trabalhos escolares, mas principalmente em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Joaquim Marçal Ferreira de. **História da fotorreportagem no Brasil: a fotografia na imprensa do Rio de Janeiro de janeiro de 1839 a 1900**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BITTAR. João. **Aula de fotojornalismo com João Bittar**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=z48fBU9nBNc&feature=related>. Acesso em 19 de set. 2011.

CANHOTO, Américo Marques. **Educar para um mundo novo**. São José do Rio Preto: Editora Ativa, 2003.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na história do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARETTA, A. A. **As formas da canção nas diversas esferas discursivas**. Estudos Linguísticos, v.37, n.3, p. 17-24. São Paulo: GEL, 2008. Disponível em:<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_02.pdf>. Acesso em: 19 set. 2011.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Gêneros Oraís e escritos na escola. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Da Educação. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 18 de set de 2011.

LOZZA, Carmen. **Escritos sobre jornal e educação**: olhares de longe e de perto. São Paulo: Global, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: A. M. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36

MASCARO, Cristiano. **Fotografia, jornalismo, arte e o uso do photoshop**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=04TKBSufmdY&feature=related>. Acesso em: 19 set. 2011.

MORAN, José Manuel. **Educação pessoal libertadora**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/libertadora.htm> Acesso em 18 set.2011

_____. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/videos.htm> Acesso em 19 set.2011.

PAVANI, C.; JUNQUEIRA, A.; CORTEZ, E.. **Jornal**: uma abertura para a educação. Campinas: Papirus, 2007.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In:

ROJO, R. (Org.) **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São.

UNIVALI. **Trabalho sobre a evolução do fotojornalismo**: Curso de Jornalismo. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=t-3RpNWuLKk&feature=related>. Acesso em 19 set. 2011.



MARIÂNGELA ALMEIDA FURQUIM DA SILVA

Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Paulistano (2009); Pós-graduada em Psicopedagogia pela AVA Faculdade Integrada (2014); Educação Musical e Ensino de Arte pela Faculdade de Tecnologia Álvares de Azevedo (2019); Musicoterapia pela Faculdade XV de Agosto – FAQ (2020); Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PMSP) na EMEI Parque Bologne.

RESUMO

Este estudo mostra que Shakespeare foi um autodidata, criando as mais variadas e melhores peças teatrais até hoje vistas com muito sucesso. Em âmbito dramático, cômico ou psicológico, sua marca nas personagens e nas tramas é imbatível nas mensagens subliminares que trazem. Assim, pode-se afirmar sem sombra de dúvida que ele foi um autor completo, mesmo porque fez da sua arte de escrever sua vida. Por ter profunda consciência e grande interesse pelas questões intelectuais e morais, procurou oferecer ao público uma maneira de amenizar seus conflitos interiores, por meio de uma nova dimensão imaginativa da vida cotidiana. Não foi por acaso que Shakespeare tornou-se o maior dramaturgo e poeta de grande reconhecimento. Não há quem não o conheça, mesmo que superficialmente. Ele só poderia mesmo ter surgido em uma época em que a cultura era baseada na valorização total do homem. Nessa época do Renascimento Shakespeare surge como uma importante figura do teatro inglês, mesmo sem apoio, lutou para representar sua arte e “distrair” o povo, conquistando reis e rainhas e, sobretudo, mudando a história do teatro no mundo. A figura deste grande homem para as artes e a literatura é aqui enfatizada, proporcionando o aprofundamento do conhecimento na área de Literatura Inglesa e Dramaturgia Shakespeariana.

Palavras-chave: Shakespeare; Teatro; Literatura; Inglaterra.

INTRODUÇÃO

Shakespeare foi um dos maiores autores de sua época e até hoje é um dos autores mais conhecidos do mundo. As suas obras fazem sucesso tanto no teatro como no cinema. Sua vida foi de muito trabalho e esforço, e foi bem recompensada, pois o sucesso se

estende até os dias de hoje. Suas obras mais conhecidas estão sempre em cartaz, seja no cinema ou nos melhores teatros do mundo. Milhares de pessoas as vêem em qualquer país, pois são peças traduzidas em vários idiomas.

O objetivo deste trabalho é de aprofundar o conhecimento na área de Literatura Inglesa e na dramaturgia shakespeariana. Não pretende ser uma pesquisa extensa e nem esgotar o assunto em relação ao tema, mas oferecer subsídios para que demais interessados possam acrescentar ainda mais elementos a este estudo, ampliando os saberes nesta área.

Todas as peças de Shakespeare foram produzidas nos últimos cinquenta anos, algumas delas diversas vezes. Ciclos completos têm sido representados no palco em inúmeras ocasiões, com entusiasmo. Aparições dessas peças têm sido amplamente reproduzidas, testemunhando a eterna relevância nas apresentações dos temas shakespearianos.

A linguagem de Shakespeare é o inglês, mas de uma outra e bem diferente época, que pode ser obscura e difícil de ler. Além disso, ele expressa os elementos “quintessenciais” da vida humana, comuns a experiências de todos: amor, saudade, honra, decepção, velhice e morte.

IDENTIDADE DE SHAKESPEARE

Segundo Twain a vida de Shakespeare pode ser comparada à reconstrução de um Dinossauro, a partir de alguns pedaços de ossos unidos por gesso. Isso porque, de acordo com a teoria de Twain, sabe-se mais sobre estegossauro do que sobre Shakespeare.

Na verdade a vida de Shakespeare não é um mistério profundo; é extraordinariamente bem documentada quando comparada à vida de algum Tom, Dick ou Will de sua época, infelizmente, a documentação está em forma de declarações insípidas, registros de Igrejas e arquivos da cidade, em vez de tórridas cartas de amor e tablóides fofoqueiros (TILLET, 2002, p. 13).

Shakespeare nasceu em abril de 1564, em Stratford-upon-avon, Warwickshire, aproximadamente, a cem milhas a noroeste de Londres. De acordo com os registros da Igreja Santa Trindade de Stratford, o pequenino William foi batizado no dia 26 de abril (Shakespeare, 1970).

Geralmente, no século XVI, o dia do nascimento não era registrado. Era costume batizar os bebês três dias após seu nascimento. Assim, tornou-se um hábito designar o dia 23 de abril como sendo o dia do aniversário de Shakespeare. Nesse caso, o interessante é que ele igualmente tem as mesmas datas de nascimento e de falecimento. Normalmente, Shakespeare é aclamado como o maior dramaturgo da História.

Muitos consideram o maior dramaturgo de todos os tempos. Suas peças hoje são encenadas com mais frequência e em mais países do que as de qualquer outro. Elas foram traduzidas para mais de 70 línguas. Nenhum importante erudito Shakesperiano duvida da autenticidade da autoria de suas peças e poema (NEW ENCYCLOPAEDIA BRITÂNICA, 1998, p. 2031).

NA INGLATERRA, A PAZ INTERNA PROPICIOU A RENASCENÇA E O TEATRO PROFISSIONAL

Conforme Tillett (2002), no caso de Shakespeare, o drama soube mais que ninguém como aproveitar da maré de sizígia representada pela nova tecnologia do teatro Elizabetano. Nascido em Stratford-upon-Avon no ano de 1564, Shakespeare estava com doze anos quando o primeiro Teatro público no país, chamado simplesmente de *Theatre* (teatro), foi inaugurado em Shoreditch, ao Norte de Londres, em 1576, marcando a alvorada do Teatro Inglês.

Para compreender melhor a importância dessa data, é preciso relembrar um pouco da história dos seis séculos anteriores. Na idade média, a Igreja utilizava o teatro como meio de comunicação no mundo onde a maioria dos fiéis era analfabeta. O objetivo de cada atividade na Igreja era revelar o caminho de Deus aos homens. Assim, as paredes internas das Igrejas eram pintadas e as vidraças coloridas para mostrar as histórias da Bíblia para os membros da congregação.

Logo, a própria liturgia foi utilizada para dramatizar a história cristã do Universo. O primeiro registro é do ano de 967, quando o arcebispo de Winchester, Santo Ethelwold, escreveu uma instrução de como deveria ser representada uma parte do culto da Páscoa. A cena representada por quatro clérigos masculinos, ocorreu quando três mulheres - as três Marias - chegaram ao túmulo de Jesus Cristo na expectativa de sua ressurreição. Deste princípio simples, surgiu um drama religioso apresentado em mansões ou palcos baixos, dentro e, mais tarde, fora da igreja.

No início do século XVI, com a instituição da festa de *Corpus Christi*, em 1311, e a tradução de parte do Novo Testamento para o inglês médio, o passo seguinte na história do Teatro inglês foi o surgimento das *Miracle Plays* (Ciclos de Milagres), também conhecidas como *Mister Plays* (Ciclos de Mistérios). Eram ciclos de peças representando episódios da Bíblia, do Gênesis ao Juízo Final. Essas peças eram encenadas pelas Guildas de comerciantes ou artesãos nos festivais de rua de *Corpus Christi* (o termo “mistério” se referia a um artesanato ou comércio, e tem a mesma raiz da palavra francesa *métier*) (Shakespeare, 1970).

Shakespeare se refere a essa tradição com seus atores amadores em "Sonhos de uma Noite de Verão" (1595-1596). Apresentado em pageant waggon (carros alegóricos), palcos montados em cima de carroças, os ciclos de peças formam os progenitores do teatro de rua de nossa própria época. As peças tinham um intuito didático, mas ao mesmo tempo, era uma forma de entretenimento popular (TILLET, 2002, p. 22).

Enquanto os Ciclos de Mistérios estavam ensinando a história cristã do Universo, um outro tipo de drama - a *Morality Play* (Ciclos do Auto) - explorava os problemas da alma individual. Também apresentadas pelas Guildas, os Ciclos dos Autos focalizavam a grande preocupação com um mundo caracterizado pela presença constante da Morte, destino da alma na próxima vida. Um dos exemplos mais conhecidos é o *Everyman* (Todos Nós). Possivelmente, derivada do drama holandês *Elckerlyc* (1495), a peça é uma alegoria na qual o papel de cada personagem é definido por seu nome. Assim, quando a morte informa a *Everyman* que ele deve se preparar para sua viagem ao próximo mundo, ele chama seus amigos - entre os quais estão a Beleza, o Poder, a Força e a Inteligência - para acompanhá-lo. Na hora de sua morte, porém, a única virtude que ele retém são as boas ações.

A moral, evidentemente, é que dessa vida nada se leva, apenas o que se praticar de bom durante a existência. Desvinculadas da Bíblia e da Igreja, essas peças podiam ser apresentadas em ocasiões que não houvesse festas religiosas, representadas, assim, no início de uma tradição secular, porém amadora, no Teatro Inglês.

Somente com a Renascença, que na Inglaterra teve seu marco inicial com a ascensão ao trono do rei Henrique VII, em 1485, é que foi possível vislumbrar-se os primórdios de um Teatro profissional nas Ilhas Britânicas.

O rei Henrique VII encerrou um período de trinta anos de conflitos entre as casas rivais de Lancaster e York. Com a Paz, foi possível focalizar as atividades culturais, entre as quais Henrique VII recuperou o costume de a corte ter um pequeno grupo de atores. As peças desenvolvidas por estes, uma espécie de moralidade aristocrática, eram projetadas para ocupar intervalos nas masques e pageants (festas coreografadas) e banquetes da corte, e receberam o nome de Interludes (Interlúdios). O grupo de atores do rei, inclusive, foi intitulado de The Players of the Kin'g Interludes (Os Atores dos Interlúdios do Rei). No reino do filho de Henrique VII, Henrique VIII, a moda de patronagem se estendeu aos outros nobres e oficiais do alto escalão. Assim na época da rainha Elizabeth I (1558-1603), filha de Henrique VIII, houve grupos de atores com nomes tais como: The Lord Admiral's Men (Os Homens do Lorde-Almirante) e The Earl of Leicester's Company (A Companhia do Conde de Leicester), que recebeu o alvará da rainha em 1574 (TILLET, 2002, p.24).

O patrocínio de um nobre era uma proteção contra a acusação de vagabundagem. Com a abolição da festa de *Corpus Christi*, por Henrique VIII em 1548, criou-se um vácuo na vida cultural popular. As companhias patrocinadas enxergaram a oportunidade de levar suas peças para o povo, assim instituindo a figura do *Strolling Player* (Ator Ambulante), encontrados em *Hamlet*, de 1601.

Grupos de atores solicitavam permissão para atuar nas mansões rurais de outros nobres, e, também, nos pátios e estalagens em trocas de hospedagem. Com o fluxo grande da população rural para as cidades (a população de Londres aumentou de 50 mil na época de Henrique VIII para 200 mil no reino de sua filha), os atores começaram a estabelecer bases semi-permanentes em estalagens, nas rotas de maior movimento nas redondezas de Londres. O cenário estava pronto para o próximo passo: a construção do primeiro teatro propriamente dito na Inglaterra.

Essa construção teve a grande colaboração de James Burbage (1530-1597), um mestre marceneiro e ator, que iniciou sua carreira em 1572, aproximadamente, com o grupo do conde de Leicester. Em 1576, com o apoio financeiro de um mercenário rico, John Brayne, arrendou uma parte do seminário dissolvido em Shreditch e construiu o Teatro. Existe uma corrente de opinião que reivindica ter sido The Red Lion, em Stepeny, o primeiro Teatro de Londres, em 1567; todavia, faltam dados suficientes para substanciar essa afirmação. De qualquer forma, o Teatro foi o primeiro a hospedar uma companhia residente de qualidade (TILLET, 2002, p. 29).

Por coincidência, um professor de nome Richard Farrant decidiu simultaneamente criar um Teatro antigo no refeitório do *Blackfriars Priory*, perto da Catedral de *Saint Paul* (São Paulo), em Londres. Ambos os Teatros abriram suas portas ao público em 1576. No mesmo ano foi inaugurado o *Newington Butts*, em Shouthwark, ao sul do rio Tamisa. No ano seguinte, Burbage construiu um segundo teatro - *The Curtain* (A Cortina) - também em Shoreditch, inaugurando assim uma febre de construções de teatros em Londres. Com isso, em curto espaço de tempo, a cidade e seus subúrbios contavam com um total de dez teatros do tipo anfiteatro, abertos ao ar livre; além de cinco teatros construídos em ambientes fechados, e quatro estalagens utilizadas para apresentação de peças. A última casa do tipo anfiteatro - *The Hope* (O Desejo) - foi inaugurada em 1594, embora *The Fortune* (A Fortuna) fosse reconstruída e reinaugurada após o incêndio, em 1623.

Não se sabe com precisão em que ano William Shakespeare chegou a Londres. Sabe-se o ano em que ele se casou, e que depois de seis meses nasceu sua filha Susanna, em 1582. Sabe-se também que, após um intervalo de três anos nasceram seus gêmeos Judith e Hamlet. Todavia, entre os anos de 1585 e 1592 pouco se tem de registro a respeito da vida do dramaturgo. É provável que, por volta de 1588, ele tenha deixado sua família em Straford-upon-Avon e se estabelecido em Londres, escrevendo suas primeiras peças, talvez em parcerias com outros escritores. O que se sabe com certeza é que, em 1592, sua fama estava bem consolidada, a ponto de incomodar um dos mais conhecidos dramaturgos da época, Robert Greene (1558-1592).

Segundo alguns Autores Universais da obra de Shakespeare (1970), Robert Greene, em sua obra póstuma: *Greenn's Groatsworth of Wit, Boughth with a Million of Repentance* (O

Tostão de Sabedoria de Greene, Comparado com um Milhão de Arrependimento), ele se refere satiricamente a Shakespeare como “*Shakescene*” (Sacode-Cena). Descreve seu rival, como “*um corvo arrivista embelezado com nossas penas*”, e até escreve uma paródia de um verso do primeiro ato da peça de Shakespeare. No ano seguinte da morte de Greene (1592), o maior dramaturgo da época, Christopher Marlowe, foi assassinado e, em 1594, Thomas Kyd, autor de *The Spanisp Tragedy* (1589) também faleceu. Com a morte desses três dramaturgos, o palco, em grande parte, pertencia a Shakespeare.

Em 1594, foram estabelecidos dois grupos de atores servindo membros do *Privy Council* (Conselho Privado da Rainha): o *Lord Chamberlain’s Men* e o grupo do seu genro o *Lord Higt Admiral’s Men*. O primeiro destes grupos foi encabeçado pela família Burbage (James e seus filhos Curthbert e Richard) e já incluía Shakespeare como um dos membros. A companhia tinha o Teatro como base. Esse grupo viria a se tornar a melhor e mais rica de todas as companhias de atores.

OS QUARENTA E OITO ANOS DA COMPANHIA LORD CHAMBERLAIN’S MEN

Por incrível que pareça, a Companhia *Lord Chamberlain’s Men* funcionou por 48 anos, até a guerra civil e o fechamento dos teatros, em 1642.

Além de ator do grupo, Shakespeare era um de seus dramaturgos residentes, produzindo uma média de duas peças por ano, até sua aposentadoria em 1610. O sucesso da companhia se devia não somente a popularidade das peças que Shakespeare fornecia para seus colegas, mas também a qualidade dos atores que a Companhia tinha. Até hoje, Richard Burbage é reconhecido como o primeiro grande ator do teatro inglês. A Companhia contava ainda com os geniais comediantes: William Kempe e Robert Armin.

O Teatro fora construído no formato de um grande Globo, com estruturas de madeira, sendo muito imponente e firme. Todavia, num dado momento, James Burbage não teve êxito em renovar o contrato de arrendamento do último terreno onde estava erguido o Teatro. Por isso, no dia 28 de dezembro de 1598, Burbage mandou que um marceneiro chamado Peter Street e uma equipe de doze operários desmontassem o prédio antigo e carregassem suas vigas para o outro lado do rio Tamisa (Tillett, 2002).

Após sua reconstrução, “O Globo”, com capacidade para aproximadamente três mil espectadores, ficava lotado diariamente, até sua completa destruição por meio de um incêndio, durante uma apresentação de Henrique VIII (a penúltima peça de Shakespeare), no dia 29 de junho de 1613. Porém, novamente, o Teatro fora reconstruído em menos de

um ano, com verba do rei Jaime I e dinheiro doado do público, sendo demolido pelos puritanos em 1644.

Felizmente, quem hoje visita Londres, em pleno século XXI, ainda tem a oportunidade de conhecer “O Globo”. Graças ao projeto de um ator americano Sam Wanamker, nos anos 1970, e seguindo as plantas do arquiteto sul-africano Theo Crosby, o teatro de Shakespeare foi reconstruído pela quarta vez e inaugurado oficialmente em 1996, desde a primeira construção de madeira em Londres e o grande incêndio de 1913. Logo após a inauguração desta sua quarta reconstrução, “O Globo” tornou-se uma das atrações turísticas mais visitadas em Londres e, ao final do ano de 2005, a administração do teatro anunciou um lucro operacional de 1,5 milhão de Libras.

A BATALHA DE AZINCOURT NUMA RINHA DE GALOS

(...) poderá esta pequena rinha de galos abranger os vastos campos da França? Ou não nos será possível pôr neste “O” de madeiras os capacetes que os ares de Azicourt aterroraram?

Oh!, mil perdões, que uma figura curva representa milhões em pouco espaço.

Por isso, permiti que nós, os zeros, desta importância imensa, trabalhem por exaltar a vossa fantasia.

Imaginal, portanto, que, reunidos contemplais no interior deste recinto dois possantes Impérios, cujas fontes confinantes e altivas, separadas se encontram pelo oceano estreito e inçado de perigos, Supri com o pensamento nossas imperfeições. Cortai cada homem em mil partes e, assim, formai exércitos imaginários. Quando vos falarmos em cavalos, pensai que à vista os tendes e que eles altivam as ferraduras na terra branda. Imprimam, pois, vossos pensamentos que os nossos reis, agora, hão de vestir-vos, levando-os para todos os lados, dando saltos pelo tempo, concentrando numa hora de relógio, fatos que demandaram muitos anos (Mensagem gravada para turistas na Entrada de “O GLOBO”, Londres, 1970).

Contudo, quem não poder visitar Londres terá uma idéia excelente da atmosfera emocionante de uma apresentação no Teatro Elizabetano através do filme *In Love* (Shakespeare o Apaixonado, 1998). Este filme, dirigido por Jhon Madden, com roteiro brilhante de Marc Norman e Tom Stoppard, conjectura sobre a redação e estréia de Romeu e Julieta, supostamente apresentada pelo *Admiral's Men* no *Curtain Theatre*. Segundo o enredo do filme, Richard Burbage teria emprestado o segundo teatro do pai ao grupo rival, em solidariedade após o fechamento do *Rose Theatre* pelo *master of the revels* (sensor oficial). Os eventos representados são fictícios, mas o filme capta a essência do sucesso de Shakespeare, sua capacidade de oferecer, num único espetáculo, material que segurava a atenção tanto do analfabeto humilde quanto do nobre erudito.

O recurso que Shakespeare utilizava para conseguir tal façanha era a linguagem, apresentada a luz do dia num palco simples e sem cenários, as peças de teatros

Elizabetanas exigiam os compromissos imaginativos de todos os membros da platéia. Muito além do “contato” mínimo firmado implicitamente entre os atores e a platéia em qualquer teatro do mundo, em qualquer época da *Willing Suspension of Disbelief* (A Suspensão Voluntária da Descrença) o teatro de Shakespeare e seus contemporâneos necessitava do envolvimento ativo da imaginação de cada espectador. Este processo está mais nítido na fala do coro Prólogo de Henrique V, uma das primeiras peças a serem apresentadas em “O Globo”, em 1599.

Shakespeare havia iniciado sua carreira por volta de 1590, com uma trigolia de peças históricas a respeito do rei Henrique VI. Nessa época, suas peças eram encenadas em palcos simples e sem cenário, por isso, pediam a ajuda imaginativa da platéia. Para se ter uma idéia da interação com o público, na peça mais patriótica da seqüência, o dramaturgo pediu a colaboração da platéia por acreditar que a grande vitória de Henrique V, na de Batalha de Azincourt em 1415, pudesse ser representada num palco medido 8X12m (Autores Universais da Obra de Shakespeare, 1970).

Um outro exemplo ocorreu com o mesmo sucesso, na peça *Rei Lear* (1604 -1605), para muitos críticos a maior tragédia da carreira de Shakespeare, no quarto ato, em que Edgar estava disfarçado de “Pobre Tom, o Mendigo Louco ”.

ALGUMAS HIPÓTESES SOBRE SHAKESPEARE

As peças de Shakespeare revelam um extraordinário domínio de assuntos seculares. Por exemplo, ele tinha um bom conhecimento de direito e seu uso de linguagem e precedentes jurídicos sempre impressionou. Em 1860, na obra *Medical Knowledge of Shakespeare* (Conhecimentos Médicos de Shakespeare), Sir Jhon Bucknill mostrou que Shakespeare conhecia a medicina a fundo. Pode-se dizer o mesmo a respeito de seu conhecimento sobre caça, falcoaria e outros esportes, bem como a etiqueta da corte. Ela era, como diz Jhon Michell, historiador especializado em Shakespeare, “o escritor que sabia de tudo”. Como os naufrágios foram mencionados cinco vezes nas peças de Shakespeare, e o emprego dos termos náuticos também, isto sugere que o escritor era também um navegador experiente. Todavia, embora não se possa provar, Michell (*apud* New Encyclopaedia Britânica, 1998) alega que é provável que Shakespeare tenha viajado para o exterior. Ou quem sabe que ele tivesse sido recrutado para servir a Marinha. Se foi, quem sabe tenha participado da derrota da Armada Espanhola em 1588. São hipóteses para se comprovarem as autorias de Shakespeare, mas não há evidências comprobatórias sobre elas.

O mesmo se dá com relação ao seu domínio dos assuntos militares e da linguagem dos soldados de infantarias. Suas obras contêm muitas citações da Bíblia. É possível que ele as tenha aprendido com sua mãe, mas também não há evidência de que ela fosse alfabetizada.

SHAKESPEARE: UM AUTODIDATA

Conforme a New Encyclopaedia Britânica (1998), Jhon, o pai de Shakespeare, era um luveiro, negociava com lã e era possivelmente açougueiro. Era um cidadão respeitado, embora analfabeto. Não existe hoje nenhuma lista de alunos do colégio de Stratford, mas a maioria das autoridades acham que o jovem Shakespeare estudou lá. Anos mais tarde, o Dramaturgo Ben Jonson, amigo de William Shakespeare, disse que ele “*tinha pouco conhecimento de latim e menos ainda de grego*”, o que pode indicar que a instrução de Shakespeare era rudimentar. No entanto, o escritor das peças era um grande conhecedor dos clássicos gregos e romanos, da literatura e, possivelmente, da língua da França, da Itália e da Espanha. Ele também tinha um vastíssimo vocabulário. Um cidadão bem instruído hoje em dia, raramente, usa mais de cerca de 4.000 palavras na conversação. Jhon Milton, poeta Inglês do século 17, empregou umas 8.000 palavras em suas obras. Mas, segundo alegam na Inglaterra, pessoas de certa autoridade, Shakespeare empregou um vocabulário de nada menos que 21.000 palavras.

LIVROS MANUSCRITOS

Todos os pertences de Shakespeare foram cuidadosamente relacionados no seu testamento de três páginas, mas não há nenhuma menção de livros e manuscritos. Quem sabe teriam sido deixados para Susana, sua filha mais velha. Nesse caso, com certeza teriam sido distribuídos entre descendentes dela. Intrigado com o mistério, um padre do século XVIII revirou todas as bibliotecas particulares dentro de um raio de 80 quilometro de Stratford-upon-Avon sem descobrir um único volume que tivesse pertencido a Shakespeare. Os manuscritos das peças representam um problema ainda maior: não se sabe de nenhum original que tenha sido preservado até hoje (New Encyclopaedia Britânica, 1998).

Foram trinta e seis as formas publicadas na edição *in-folio* de 1623, sete anos após a morte de Shakespeare. No decorrer da sua vida surgiram muitas edições copiadas, mas

Shakespeare, um esperto homem de negócios, não tomou nenhuma medida legal para impedir sua publicação.

A FAMA EM LONDRES

No período Elizabetano, era comum haver trupes de autores itinerantes, e alguns deles visitaram Stratford-Upon-Avon em 1587. Caso Shakespeare tenha se juntado a eles, teria estado em Londres, no outono daquele ano. Sabe-se que ele se tornou membro da mais importante companhia Teatral de Londres, a *Lord Chamberlin's Men*, mais tarde conhecida como *King' Men*. Quando chegou a capital, sua vida mudou. No decorrer dos anos, ele adquiriu propriedades em Londres em Stratford-upon-Avon. Mas o importante período de 1583 a 1592 é obscuro, pois não se sabe ao certo o que ele fez durante esses anos. O Teatro “O Globo” foi construído em Southwark, em 1599. Antes disso, peças com o nome de Shakespeare eram populares em Londres, mas ele nunca ficou conhecido como autor delas. Na sua morte não houve um grande funeral, embora outros dramaturgos, como Bem Jonson e Francis Beaumont, tenham sido enterrados com muita pompa na abadia de Westminster, de Londres (New Encyclopaédia Britânica, 1998).

POSSÍVEIS AUTORES

Desconfia-se, conforme alega a New Encyclopaédia Britânica (1998), que o nome Shakespeare teria sido usado para esconder o nome verdadeiro do autor, ou mesmo dos autores de tantas e tão importantes peças que Shakespeare fez e representou. Foram sugeridas mais de sessenta possibilidades. Elas incluem o dramaturgo Christopher Marlowe, e nomes tão inesperados como os de: Cardel Wolsey, Sir Walter Raleigh e até o da Rainha Elizabeth I. Dizer quais deles são os mais plausíveis, de acordo com os teóricos, é difícil. A primeira oportunidade é Francis Bacon, educado na universidade de Cambridge. Com três anos a mais que Shakespeare, em sua época se tornara um advogado de destaque e de autoridade da corte real, tendo sido responsável por muitas obras literárias. A teoria que atribui a autoria das obras de Shakespeare a Francis Bacon foi inicialmente apresentada em 1769, mas foi ignorada por uns oitenta anos. Em 1885, formou-se a sociedade Francis Bacon para promover a causa e muitos fatos foram apresentados em seu favor. Por exemplo, ele viveu pelo menos uns trinta quilômetros ao norte de Londres, perto de St, Albans, cidade mencionada quinze vezes nas obras de Shakespeare, Stratford-upon-Avon, nunca é mencionada.

Roger Manners, o quinto conde de Rutland e William Stanley, o sexto conde de Derby, também têm os seus defensores. Ambos eram instruídos e conheciam bem a vida na corte. Mas, são desconhecidos os motivos que teriam para esconder suas autorias. O professor P. S Poro Hovsikov, que defendeu em 1939 a autoria de Rutland, disse que sua primeira obra fora impressa anonimamente, e outras sobre pseudônimo, simplesmente porque não era aceitável que um nobre escrevesse para um teatro público. Alguns sugerem que as peças de Shakespeare são um produto de um consórcio de escritores, onde cada um contribuía com sua perícia. Por outro lado, desconfia-se que, como autor talentoso, Shakespeare tivesse editado e preparado muito bem nos palcos as peças escritas por outros autores.

Dizem os estudiosos de Shakespeare que ele alegava que “*nunca apagou uma linha*” de seus manuscritos. Isto poderia ter-se dado se ele editava textos de outros dramaturgos fazendo pequenos ajustes. Contudo, não se sabe ao certo qual a principal razão de alguns duvidarem da autoria de Shakespeare.

As pessoas se recusavam a crer que um ator de Stratford-upon-Avon poderia ter escrito as peças. A formação comum de Shakespeare na zona rural não condizia com a imagem do gênio que as escreveu. Quase todos os outros que foram apresentados como autores eram membros da nobreza e da classe alta; assim muitos que duvidam que Shakespeare tenha sido o autor, acreditam que apenas um homem instruído, sofisticado e nobre poderia ter escrito as peças. Mas, muitas autoridades Shakesperianas importantes acreditam que ele mesmo escreveu as obras. Assim, não é provável que essa controvérsia seja resolvida. A menos que surjam novas evidências, em forma de manuscritos originais ou fatos para preencher as lacuna dos anos obscuros, William Shakespeare, ‘esse supremo gênio da palavra’, continuará sendo um pequeno enigma (NEW ENCYCLOPAÉDIA BRITÂNICA, 1998, p. 2037).

A QUESTÃO DA ESCOLARIDADE E DO NOME

Shakespeare, possivelmente, assinou seis vezes em quatro documentos que se acham preservados. Porém seu nome é apenas parcialmente legível, havendo várias grafias. Algumas autoridades sugerem que advogados talvez tenham assinado o testamento de Shakespeare por ele. Isso leva-nos a alguns melindrosos questionamentos, pois, afinal não se sabe ao certo se ele era ou não alfabetizado. William Shakespeare, por outro lado, não deixou manuscritos que ele mesmo tenha escrito. Sua filha Susanna sabia assinar o nome, mas não há nenhuma evidência que soubesse mais do que isso. A outra filha de Shakespeare, Judith, que era mais achegada ao pai, assinava com um sinal. Ela era analfabeta. Ninguém sabe o porquê de Shakespeare não ter dado às suas filhas condições de usufruírem do inestimável benefício da Literatura (New Encyclopaédia Britânica, 1998).

ELEMENTOS MÍSTICOS

A tradição greco-romana era a maior influência cultural durante o Renascimento europeu. Não é estranho, portanto, que se encontre em Shakespeare temas de personagens claramente inspirados na mitologia.

Cupido, o deus de Amor, é citado em “Sonhos de Uma Noite de Verão”. Em “A Tempestade”, se encontra Ísis, a mensageira do deus do amor, Ceres, deusa da fertilidade, e Juno, deusa do casamento. Pukc, embora seja descrito como um gnomo, tem aparência física de um sátiro, com pequenos chifres e pés de cabra. Em “Macbeth”, há uma fantástica aparição de Hécate, deusa da lua e a rainha das bruxas.

A utilização de elementos míticos, sobrenaturais e religiosos é apenas um dos muitos recursos utilizado por Shakespeare para despertar nossas fantasias e emoções. Porém, o mais interessante é que até os dias de hoje, vive-se esses temas, eles permanecem vivos, de verdade, em todos. Talvez seja indício de que, sob a nossa armadura profana racionalista e agnóstica, permaneça o encantamento da fé, do mistério e da fantasia. Palavras que, felizmente, permanecem intrinsecamente relacionadas ao grande encontro do Teatral (TILLET, 2002, p.69).

CRONOLOGIA DAS OBRAS DE SHAKESPEARE

De acordo com a NEW ENCYCLOPAÉDIA BRITÂNICA (1978, p. 2115), seguem, em ordem cronológica, as obras de Shakespeare:

COMÉDIAS

. 1590/2	Trabalho de Amor Perdido
. 1592/4	A Comédia dos Erros
	Os Dois Fidalgos de Verona
. 1594/6	Sonhos de Uma Noite de Verão
	O Mercador de Veneza
. 1594/7	A Megera Domada
. 1597/1600	As Alegres Comadres de Windson
. 1598/1600	Muito Barulho por Nada
. 1599/1600	Como Gostais
. 1599/1601	Noite de Reis

. 1600/4	Tudo Está Bem Quando o Bem Termina
. 1603/ 4	Medida por Medida
. 1067/8	Péricles Príncipe de Tiro
. 1609/10	Cimbelino
. 1610/11	Conto de Inverno
. 1611/12	A Tempestade

TRAGÉDIAS

. 1593/4	Tito Andrônico
. 1594/7	Romeu e Julieta
. 1598/9	Julio e César
. 1600/1	Hamlet, Príncipe da Dinamarca
. 1601/3	Tróilo e Cressida
. 1604/5	Otelo, o Mouro de Veneza
. 1605/6	Rei Lear
	Macbeth
. 1607/8	Antônio e Cleópatra
	Timon de Atenas
. 1068/10	Coriolano

DRAMAS HISTÓRICOS

. 1590/2	Henrique VI (1º. 2º e 3º)
. 1593/4	Ricardo
. 1594/6	Vida e morte do Rei João/ Ricardo
. 1597/8	Henrique IV (1º e 2º)
. 1598/9	Henrique V
. 1612/13	Henrique VIII

OBRAS LÍRICAS

✓

Vênus e Adônis

✓

A Violação de Lucreia

1609

Os Sonetos (154 sonetos)

OS SONETOS DE SHAKESPEARE

De acordo com Barroso (1996), cartas, confissões, reflexões, moralidades, desabaços ou críticas sociais estão sempre explícitos em um secreto código, acompanham ou envolvem os Sonetos de Shakespeare, que pertencem ao maior patrimônio da poesia de sempre. Publicados pela primeira vez em Londres em 1609, os Sonetos de Shakespeare inserem-se no número das grandes obras primas da poesia universal.

Soneto é uma palavra extravagante, mas de fácil compreensão. Um soneto é um poema lírico com catorze versos, escrito em pentâmetro iâmbico uma métrica com cinco pés em cada verso.

O soneto foi criado pelos poetas Italianos no século XIII, e sua forma alcançou a perfeição um século depois, nas obras de Francesco Petrarca, famoso poeta e erudito Italiano. Como era de se esperar, passou a ser conhecido como Soneto “Italiano” ou Petrarquiano. Os catorze versos dos sonetos petrarquianos têm um esquema rígido de rima: os oito primeiros versos - chamados de oitava - rimam a-b-b-a-a-b-b-a representam um tema do poema; os últimos seis versos - o sexteto - rimam c-d-e-c-d-e e resolvem o problema apresentado na oitava.

Quando os poetas ingleses do século XVI descobriram o soneto Italiano, decidiram alterar o esquema de rima para a-b-a-b-, c-d-c-d-, e-f-f- e g-g. No soneto inglês o poeta descreve o problema nos doze primeiros versos e resolve no dístico final com exceção dos sonetos 99, 126 e 145. Shakespeare usou a forma inglesa de soneto. É claro que após sua morte o soneto inglês foi rebatizado de Shakesperiano, uma homenagem à mestria de estilo bardo (Barroso, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto Shakespeare foi um autor completo. De fato, suas obras, dos mais variados temas, fizeram sucesso na sua época e fazem até hoje. Ele escreveu suas peças baseando-se em diversas fontes. Fez da sua arte de escrever, sua vida. Realizou-

se profissionalmente, passando por todas as fases, escalando degrau por degrau, ultrapassando cada obstáculo com coragem e disposição para escrever sempre mais. Era sigiloso, tinha profunda consciência e grande interesse pelas questões intelectuais, que não foi de sua escolha simplificar, codificar, reconciliar ou solucionar, preferindo antes dramatizá-las de tal modo que seu público se tornasse emocionalmente consciente de uma nova dimensão, imaginativa de vida cotidiana.

Shakespeare é considerado o maior dramaturgo e poeta, e suas obras são bastante conhecidas. É difícil quem não conheça, por exemplo, “Ser ou Não Ser”. O Renascimento possibilitou o surgimento de uma cultura baseada na valorização total da capacidade do homem. Foi nesta época que Shakespeare surgiu como uma importante figura do teatro inglês. Shakespeare lutou muito e venceu. “Macbeth” teve grande influência na época, quando Elizabeth I era a rainha da Inglaterra. Durante seu reinado o país era dominado pelas rotas marítimas comerciais, pois se vivia uma época de grandes conquistas territoriais.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Ivo. **William Shakespeare: 24 sonetos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- NEW ENCYCLOPAÉDIA BRITÂNICA. **Shakespeare, teatro e obras**. London: Longman, 1998.
- SHAKESPEARE, William. **Macbeth**. London: Martin's of Berwick/Collins English Libray, 1979.
- _____. **Macbeth e outras histórias**. London: Longman, 1965.
- _____. **Obra completa: vol. I, II e III**. Rio de Janeiro: Biblioteca de Autores Universais, 1970.
- TILLET, Tereza. **Tudo sobre Shakespeare**. Barueri/SP: Manole, 2002.

IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS PELA AGRICULTURA E A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL



MARILEIDE SANTOS ARAÚJO

Graduação em pedagogia pela Universidade São Camilo (2008); especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2013), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulistana (2018) e especialista em Psicomotricidade pela Faculdade de Ciência e Tecnologia Paulistana (2019). Professora de ensino fundamental I na EMEF Doutor José Augusto César Salgado.

RESUMO

O desmatamento, a contaminação das águas e do solo são problemas que prejudicam todo o mundo. A compactação do solo e o desmatamento aparecerem como os mais graves impactos apresentados, sendo considerados altamente agressivos ao ambiente. Nesse contexto, verifica-se a importância de uma possível mudança de cultura, fazendo com que o produtor rural desenvolva novas técnicas voltadas para uma consciência ambiental, conciliando desta forma uma integração constante do homem com a natureza, fazendo das práticas agropecuárias ações que venham restaurar e proteger os recursos naturais para as gerações futuras. O desenvolvimento da humanidade nos últimos tempos tem mudado o ambiente natural ao quais todos se inserem. Estas mudanças, em sua grande parte, são impactos sobre a fauna e a flora. Além das indústrias e da cidade, a agricultura também interfere nesta mudança, vê-se o crescimento intensivo e uso indiscriminados de agrotóxicos, do solo, da água, além dos desmatamentos e uso intensivo e prolongado de monoculturas – em que todos estes fatores prejudicam o meio ambiente, incluindo o próprio homem.

Palavras-Chave: Agricultura; Impacto Ambiental.

INTRODUÇÃO

O planeta terra vem sofrendo com as transformações ambientais, causadas pela industrialização e pela atividade agrícola não conservacionista. A contaminação das águas e do solo, o desmatamento, a piora do efeito estufa e a destruição da camada de ozônio são problemas que prejudicam não apenas uma nação, mas todo o mundo. A interação mundial é uma tentativa de evitar uma catástrofe no planeta por meio de medidas de

investimentos e gastos do governo a fim de mobilizar a população na defesa do meio ambiente. Por meio da manutenção da qualidade de vida da população, preservando a diversidade biológica¹ de cada região que é uma das propriedades fundamentais da natureza, responsável pela estabilidade e equilíbrio dos ecossistemas, e fonte de imenso potencial de uso econômico.

A agricultura moderna, sobretudo a partir dos anos 50, priorizou um modelo tecnológico baseado no preparo intensivo do solo, no uso de adubos minerais de alta solubilidade e agrotóxicos. Esse modelo elevou a produtividade das culturas, mas gerou incontestáveis problemas ambientais, com destaque para a degradação dos solos por erosão, perda de matéria orgânica e compactação, devido à adoção de práticas agrícolas inadequadas, e os consequentes impactos sobre os recursos hídricos.

Por outro lado, a crescente preocupação da sociedade com o meio ambiente tem produzido reflexos nos sistemas de produção agrícola, uma vez que a demanda mundial por alimentos mais saudáveis, produzidos por meio de modelos produtivos sustentáveis, se consolida. A agricultura orgânica vem se destacando como uma alternativa aos tradicionais usos agrícolas, uma vez que é baseada em princípios ecológicos e de conservação dos recursos naturais. Este sistema de produção teve origem nos anos 30, sendo seu fundador Sir Albert Howard, para quem "a verdadeira fertilidade dos solos deve estar assentada sobre um amplo suprimento de matéria orgânica e especialmente na manutenção de elevados níveis de húmus no solo" (Howard, 2007).

A agricultura orgânica é frequentemente entendida apenas como um cultivo "sem agrotóxicos", mas o conceito é bem mais amplo. Segundo Paschoal (1994), a agricultura orgânica visa o estabelecimento de sistemas agrícolas ecologicamente equilibrados e estáveis, economicamente produtivos em pequena, média e grande escala, de elevada eficiência quanto à utilização dos recursos naturais.

AGRICULTURA CONVENCIONAL

Ao longo dos últimos 60 anos houve várias mudanças no trabalho agrícola como também no impacto ambiental e na saúde do ser humano. Na década de 50 ampliou-se o uso de novos manejos agropastoris, no caso aumentou-se o uso extensivo de produtos químicos para combater pragas e insetos e aumentar a produtividade (Moreira et al., 2002). Entre os anos 2005 e 2011 a utilização de agrotóxicos dobrou no Brasil (Rigotto et al., 2012), assim o país tornou-se o maior mercado consumidor de agrotóxicos; o valor das vendas alcançou cerca de US\$ 8,5 bilhões/ano (Santos, 2012).

O abuso de substâncias tóxicas (fertilizantes, herbicidas e pesticidas) na agricultura causa o decréscimo do índice de qualidade de vida das pessoas e destruição dos recursos ambientais (Dobson, 1994; Martell, 1994). Além disso, o descaso com a natureza pode ser observado também por meio da monocultura, a qual altera a fauna e flora, além de poder auto prejudicar a plantação, como é o caso do milho em que as podridões das espigas e grãos ardidos são aumentadas na prática de monocultura (Trento et al., 2002).

Contornar este problema não é tão simples como parece, já que de um lado há a facilidade de usar produtos tóxicos, e consequentemente lucros rápidos, por outro a paciência de um manejo sustentável, criando um ambiente seguro para a geração de hoje e futura. Mas é possível ligar a sustentabilidade com produção, que é o desafio da agricultura sustentável para os dias de hoje, a qual pode ser definida como: “[...] é o manejo e a utilização do ecossistema agrícola, de modo a manter sua diversidade biológica, produtividade, capacidade regenerativa, vitalidade e habilidade de funcionamento, de maneira que possa preservar – agora e no futuro – significantes funções ecológicas, econômicas e sociais na esfera local, nacional e global, e não cause danos em outros ecossistemas” (Lewandowski et al., 1999, citando a Conferência de Ministros Europeus de Meio Ambiente).

A adoção da agricultura convencional foi um processo induzido pelo Estado na época da ditadura militar, década de 50 e 60, chamado de “Revolução Verde”, que contribuiu para a expansão das lavouras de soja, aumentando a renda e exportações (Stotz, 2012), para sustentar tal processo foi necessária alta utilização de fertilizantes e agrotóxicos. Mesmo no século 21 em que a consciência ecológica aumentou e a busca por melhorias ambientais está em pauta, como é o caso da Rio +20, observa-se que na realidade mostrada por levantamento estatísticos a utilização de agrotóxicos dobrou-se no Brasil entre os anos de 2005 e 2011 (Rigotto et al., 2012). Vale ressaltar que impacto ambiental de acordo com o Conama, Resolução 001/86, é (BRASIL, 1986):

“(...) qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades que, direta ou indiretamente, afetam: I – a saúde, a segurança e o bem-estar da população; II – as atividades sociais e econômicas III – a biota IV – as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente V – a qualidade dos recursos ambientais” Todas as atividades humanas, sejam industriais ou agropecuárias, devem ser analisadas ao ponto de vista desta resolução, desta forma a qualidade ambiental e social melhorará em muito.

Quanto ao uso da água, a agricultura convencional chega, em alguns países, a consumir 80% da água própria para consumo, no Brasil essa taxa chega a 70% (Fao, 1998; Hespanhol, 2002). Esse nível de consumo é altíssimo, confronta a sustentabilidade e fere vários itens da resolução anterior, portanto deve-se logo desenvolver novas tecnologias

para o suprimento e gestão apropriada dos recursos hídricos. Além do abuso dos recursos hídricos, a agricultura intensiva tem feito o mesmo com o solo, que é observado na aceleração da erosão e assoreamento dos cursos de água.

Estudos sobre o impacto da cultura de citros na propriedade do solo mostram que o cultivo desta cultura alterou características químicas, densidade do solo e atividades microbianas, entretanto aumentou o teor de fósforo (Sanches et al., 1999). Certas práticas de manejo do solo, como do cultivo intensivo, causam modificações nas propriedades físicas, estruturais e influenciam o processo erosivo. A monocultura, como a de cana-de-açúcar, se cultivada continuamente e por tempo prolongado causa mudanças físicas no solo, especialmente na sua porosidade (Oliveira et al., 1995), além dessa, a monocultura intensiva de eucalipto pode ocasionar alterações nos recursos hídricos (Buckup, 2006).

Ao analisar mais a fundo os problemas gerados pela agricultura, um dos problemas mais sérios é o uso indiscriminado e não planejado dos agrotóxicos, já que deixam resíduos tóxicos nos alimentos, causam alteração biológica, contaminam e degradam o ambiente, alteram o comportamento de seres vivos e selecionam pragas (Saxena, 1989).

Marion et al. (2011) observaram que o cultivo de olerícola convencional causa danos aos organismos do solo, em razão ao abuso de agrotóxico. Eiseniafetida (Oligochaeta: Lumbricidae), um organismo bioindicador ligado ao processo de humificação, ciclagem de nutrientes e a circulação de ar e água no solo, foi submetido à amostras de agrotóxicos, os resultados mostram danos morfológicos, como mudança de coloração, deformações corporais e erupções. Ao contrário do modo convencional, os sistemas de produção ecológicos ou orgânicos não apresentam toxicidade aguda aos organismos bioindicadores. Soares; Porto (2012) analisou intoxicação aguda em pessoas em razão a agrotóxicos no estado do Paraná e concluíram que o custo deste problema é altíssimo, e seria mais sábio adotar políticas públicas, como programas de incentivo à agricultura orgânica, assim poderia reduzir o custo social com a intoxicação aguda por agrotóxicos.

Vale ressaltar que os produtos químicos têm toxicidades diferentes e variam conforme o grupo químico, os produtos compostos por organofosforados são os mais tóxicos para o ser humano e outros mamíferos (Coutinho et al., 2005) e são amplamente utilizados na agricultura.

A busca por alternativas que reduzem o desequilíbrio ambiental e que potencializem a produção agrícola é a melhor estratégia para um mundo com consciência ecológica e sustentável. Além do mais, todas as pessoas fazem parte do meio ambiente, portanto um ambiente saudável acarretará melhorias de vida tanto para os agricultores, quanto para os consumidores finais, além do meio ambiente.

Como visto anteriormente há um grande problema com intoxicação em razas agrotóxicos, portanto como alternativa, tem-se buscado pesquisar alelo químicos extraídos de plantas, que são produtos naturais e orgânicos para o controle biológico de pragas e doenças na agricultura (Tang et al., 2002; Viegas Junior, 2003).

Estes produtos não causam danos ambientais e nem aos seres humanos, além de ser específicos contra as pragas. O que torna difícil de utilizá-lo é o alto valor, mais caro que os agrotóxicos convencionais, já que exige altos investimentos, recursos, mão de obra, etc, os quais encarecem o produto. Uma planta que tem se destacado nas pesquisas é a *Azadirachta indica* (A. Juss), uma Meliáceas e originária da Índia que tem vários metabólitos secundários, sendo o principal e com grande foco de estudo a azadiractina (Mordue; Nisbet, 2000). Este composto age nos insetos pragas e pestes, alterando sua alimentação, reprodução e crescimento e repelindo-os (Martinez, 2002; Mordue; Nisbet, 2000), além de não ser tóxico aos predadores naturais e aos polinizadores, ele se degrada rapidamente no meio ambiente (Lowery; Isman, 1995; Martinez, 2002).

O extrato do nim tem mostrado potencial em controlar *Fusarium solani* e a antracnose da manga, *Colletotrichum gloeosporioides* (Greenough; Tudela, 1999), não causa danos em minhocas (*Pheretima peguana*), que é um animal fundamental para o solo; desde que a concentração do extrato seja o recomendado comercialmente, já que em altíssimas concentrações o nim torna-se citotóxico para as minhocas (Muangphra; Gooneratne, 2011). Extratos de outros vegetais, por exemplo, o da *Rutagraveolens*, *Allamandacathartica*, entre outros, também mostraram potencial “in vitro” contra certos patógenos, já que ocasionaram menor crescimento micelial em três tipos de fungos (Domingues et al, 2009). Quanto ao uso da água, se há um plano de irrigação, por exemplo, a irrigação por gotejamento, economiza-se água além de irrigar especificamente a planta em cultivo.

De acordo com Martins et al. (2007) a irrigação por gotejamento em cafeeiro melhora sua produção, entretanto deve haver um correto manejo para não ter prejuízos. Essa irrigação associada à fertilização chama-se fertirrigação, a qual proporciona melhor disposição do adubo na região da raiz, fracionamento de doses e aumento da eficiência (Caldas, 2008).

MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA

Somente com base em meados da década de 1960, a agricultura brasileira inicia o processo de modernização, nessa década, novos objetivos e formas de exploração agrícola originando transformações tanto na pecuária, quanto na agricultura. Como consequências

do processo são apontadas, além da acirrada concorrência no que diz respeito à produção, os efeitos sociais e econômicos sofridos pela população envolvida com atividades rurais. O conteúdo ideológico da modernização da agricultura, segundo Almeida (1997b, p. 39) incorpora quatro elementos ou noções:

[...] (a) a noção de crescimento (ou de fim da estagnação e do atraso), ou seja, a ideia de desenvolvimento econômico e político; (b) a noção de abertura (ou do fim da autonomia) técnica, econômica e cultural, com o consequente aumento da heteronomia; (c) a noção de especialização (ou do fim da polivalência), associada ao triplo movimento de especialização da produção, da dependência à montante e à jusante da produção agrícola e a inter-relação com a sociedade global; e (d) o aparecimento de um tipo de agricultor, individualista, competitivo e questionando a concepção orgânica de vida social da mentalidade tradicional. (ALMEIDA 1997b, p. 39).

A expansão da agricultura “moderna” ocorre concomitante a constituição do complexo agroindustrial, modernizando a base técnica dos meios de produção, alterando as formas de produção agrícola e gerando efeitos sobre o meio ambiente. As transformações no campo ocorrem, porém, heterogeneamente, já que as políticas de desenvolvimento rural, inspiradas na “modernização da agricultura”, são eivadas de desigualdades e privilégios. Os danos causados à natureza e a crescente destruição do meio ambiente colocam a necessidade da sua preservação e recuperação, buscando formas racionais de produção. A exploração ambiental está diretamente ligada ao avanço do complexo desenvolvimento tecnológico, científico e econômico que, muitas vezes, tem alterado de modo irreversível o cenário do planeta e levado a processos degenerativos profundos da natureza (Rampasso, 1997).

Dentre os processos degenerativos profundos da natureza Ehlers (1999) destaca a erosão e a perda da fertilidade dos solos; a destruição florestal; a dilapidação do patrimônio genético e da biodiversidade; a contaminação dos solos, da água, dos animais silvestres, do homem do campo e dos alimentos. Pensar sobre as tendências do “novo mundo rural” requer que se volte o olhar para esta realidade que, ao mesmo tempo em que tem colocado uma classe da sociedade com o que há de mais moderno na agricultura e pecuária, contraditoriamente, deixa outra, como os agricultores familiares, ou seja, a maioria dos produtores rurais, cada vez mais distantes de tais inovações.

É esta categoria que se apresenta cada vez mais próxima do limite de sobrevivência que, atualmente, tem merecido maior preocupação por parte das políticas governamentais, tendo em vista o desenvolvimento local sustentável no contexto de um “novo mundo rural”. Entretanto, é uma utopia buscar o desenvolvimento local sustentável quando refletimos sobre a ideia de que muitos agricultores familiares são privados até mesmo das condições dignas de sobrevivência.

Nas últimas décadas, percebe-se um reordenamento do espaço, podendo-se dizer que, do ponto de vista da organização das atividades econômicas, as cidades não podem mais ser identificadas apenas com a atividade industrial e, nem os campos, com as atividades de agricultura e da pecuária, já que no campo, como aponta Santos (2000, p. 88) “[...] se instala uma agricultura propriamente científica, responsável por mudanças profundas quanto à produção agrícola e quanto à vida de relações”.

CONSUMO DE CAPITAL E TECNOLOGIA

Ao tratar da modernização da agricultura brasileira, diferentes autores abordaram as atividades econômicas, ou seja, as grandes marcas dessas fases, evidenciando que a produção serve como instrumento de transformação do espaço que trouxe ora prosperidade, ora decadência. Nesse contexto, Paiva, Schattan e Freitas (1976, p. 01) afirmam que: “O desenvolvimento econômico do Brasil foi marcado por períodos algumas vezes nítidos de prosperidade advindo da exportação de determinados produtos e de depressão obsequente ao desaparecimento ou perda de mercado do mesmo”.

A agricultura precisou reestruturar-se para elevar sua produtividade, não importando os recursos naturais. O que se tinha como meta era produzir de forma que o retorno fosse o maior e o mais rápido possível. O “modelo” agrícola adotado na década de 1960-70 era voltado ao consumo de capital e tecnologia externa: grupos especializados passavam a fornecer insumos, desde máquinas, sementes, adubos, agrotóxicos e fertilizantes. A opção de aquisição era facilitada pelo acesso ao crédito rural, determinando o endividamento e a dependência dos agricultores.

Com relação à modernização, ocorreu de maneira parcial, a fim de atingir alguns produtos, em algumas regiões, beneficiando alguns produtores e algumas fases do ciclo produtivo (Graziano da Silva, 1999). Dessa forma, não só aumentou a dependência da agricultura com relação a outros setores da economia, especialmente o industrial e o financeiro, como o grau de desequilíbrio social e o impacto da atividade agrícola sobre condições ambientais. Santos (2000, p. 89) complementa: “[...] a agricultura científica, moderna e globalizada acaba por atribuir aos agricultores modernos a velha condição de servos da gleba. É atender a tais imperativos ou sair”.

Nesse contexto, a modernização agrícola apresenta objetivos que não levam, necessariamente, ao desenvolvimento rural. Ou seja, a modernização indica a capacidade que tem um sistema social de produzir a modernidade e o desenvolvimento se refere à

vontade dos diferentes atores sociais (ou políticos) de transformar a sua sociedade (Almeida, 1997a).

A modernização da agricultura no Brasil, por ter sido progressiva e pontual, possibilitou diferenças estruturais no espaço rural, especialmente de produção. Ou seja, os produtos mais valorizados, de exportação, permitiram um processo de modernização do país e seu crescimento econômico mais rápido ocorreu em alguns locais, considerados, à época, os principais centros econômicos. Gerardi (1980), diz que o conceito de modernização é relativo e adquire expressão espacial e temporal: espacial, porque distingue agricultores em graus variados de modernização, num mesmo lapso de tempo e, temporal, porque a mesma agricultura pode “evoluir” de tradicional à moderna no decorrer do tempo. Entretanto, o novo padrão de desenvolvimento econômico tem demonstrado exclusão do homem do campo da geração de emprego, diminuição da renda, entre outros, ocasionando conseqüentemente, desordem no espaço rural, decorrente da competitividade do capitalismo.

Dentro de uma ótica global, a modernização agrícola nos revela que, por meio dos processos históricos, a propriedade da terra foi sendo subordinada ao capital. O progresso técnico não está uniformemente difundido, mas, sim, ocorre uma concentração espacial e setorial que leva Graziano da Silva (2000, p. 94) a afirmar que: “[...] não há um futuro promissor para aquelas unidades de produção que até agora não conseguiram se modernizar e que se concentram (por isso mesmo) nas regiões “periféricas” do País”, mostrando que o processo de modernização afeta diferentes áreas, em um espaço natural e social e em épocas históricas diversas. Gonçalves e Souza (2000, p. 35) esclarecem que a heterogeneidade estrutural ocorre:

[...] na estrutura produtiva pela multiplicidade de padrões tecnológicos entre indivíduos, empresas, ramos de produção e regiões formando um conjunto de situações que se reproduzem como um mosaico de disparidades. Na estrutura social apresenta-se nas relações de trabalho e de propriedade que conformam movimentos alargadores das diferenças de oportunidades, resultando numa realidade em que a exclusão consiste na marca mais visível da situação de desigualdades.

Na estrutura política há a manutenção de hegemonia histórica de forças conservadoras que moldam uma ordem institucional que sanciona e garante a preservação de um sistema de privilégios. Graziano Neto (1982) resume que:

A desigualdade da modernização se dá em três níveis distintos: entre as regiões do país, entre as atividades agropecuárias e entre os produtores rurais. E acrescenta: “É fácil mostrar que, em termos regionais, é o Sudeste e o Sul do país que mais se têm modernizado, particularmente os Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul” (GRAZIANO NETO 1982, p. 45).

Gerardi (1980) explica que a diversidade da modernização pode ser explicada por meio do processo de adoção e expansão de inovações, ou seja, o agricultor terá que

enfrentar barreiras que se antepõem à técnica a ser adotada no processo. As transformações rápidas e complexas da produção agrícola, implantadas no campo, e os interesses dominantes do estilo de desenvolvimento adotado provocaram resultados sociais que ameaçam a capacidade de sobrevivência das cidades e, portanto, o futuro da própria sociedade. Martine (1987, p. 10) salienta:

[...] o custo social das mudanças ocorridas agudiza o questionamento das suas vantagens econômicas. Sem dúvida a produção e a produtividade aumentaram, mas não no ritmo esperado. A agroindústria se expandiu rapidamente, mas a produção per capita de alimentos básicos é menor do que no início da modernização. O número de postos de trabalho no campo aparentemente aumentou, mas grande parte deles é de natureza instável e mal remunerada. O campo se industrializou se eletrificou e se urbanizou parcialmente, entretanto o êxodo rural também se multiplicou, levando ao inchamento das cidades. As alterações no modo de produzir e organizar a produção agrícola provocou uma reorganização do espaço geográfico, adequando-o às novas condições de produção determinadas, em geral, pelos interesses do Estado e dos grupos econômicos capitalistas.

Com a difusão da modernização, ocorre um processo de especialização da agricultura em escala nacional. Em algumas regiões desenvolveu-se e modernizou-se a produção de culturas que, embora presentes em economias familiares sejam considerados típicos de uma agricultura comercial. Foi o que aconteceu com a cana-de-açúcar, o algodão, o fumo e o cacau no Nordeste, o café, o algodão e a cana-de-açúcar no Sudeste e o arroz, o trigo, a soja e a uva no Sul (Soares, 2000). Com a especialização de alguns produtos e de algumas áreas, as monoculturas crescem, especialmente devido às economias externas. Sobre as monoculturas Gliessman (2000, p. 35) enfatiza:

A monocultura é uma excrescência natural de uma abordagem industrial da agricultura, em que os insumos de mão-de-obra são minimizados e os insumos baseados em tecnologia são maximizados para aumentar a eficiência produtiva. As técnicas de monocultivo casam-se bem com outras práticas da agricultura moderna: a monocultura tende a favorecer o cultivo intensivo do solo, a aplicação de fertilizantes inorgânicos, a irrigação, o controle químico de pragas e as variedades especializadas de plantas. A relação com os agrotóxicos é particularmente forte; vastos cultivos da mesma planta são mais suscetíveis a ataques devastadores de pragas específicas e requerem proteção química. Esse processo ocasiona uma fragilidade ambiental, econômica e social.

A fragilidade ambiental é marcada pela perda da biodiversidade e, sucessivamente, pela erosão genética. Ou seja, sementes tradicionais são substituídas por variedades modernas e cientificamente criadas, em busca de produtividade e lucratividade. Nesse aspecto Altieri e Maser, (1997, p. 83) comentam:

“Como os agricultores estão diretamente ligados à economia de mercado, as forças econômicas influem cada vez mais no modo de produção caracterizado por safras geneticamente uniformes e pacotes mecanizados e/ou agroquímicos”. A maior causa da perda da biodiversidade é a abertura de novas “terras” para a agricultura, pecuária extensiva é até mesmo para especulação imobiliária. O praguejamento nas lavouras monocultoras sugere o uso indiscriminado de pesticidas.

Esses “[...] aumentaram os custos econômicos para a agricultura devida tanto à necessidade de doses mais intensivas, quanto à redução dos lucros causada pela resistência dos insetos nas monoculturas” (Altieri; Masera, 1997.).

O AUMENTO DA CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA DA AGRICULTURA BRASILEIRA

O praguejamento e uso intensivo do solo, mais a fragilidade econômica, conduzem à dependência de mercados globalizados e à fragilidade social e trazem como característica a sazonalidade do emprego agrícola no Brasil, especialmente em algumas culturas como, por exemplo, a da laranja e da cana-de-açúcar. A estrutura fundiária evolui em um sentido concentrador e excludente, dificultando, qualquer tipo de acesso à terra, aos trabalhadores rurais brasileiros (Graziano Da Silva, 2000).

Assim, nota-se que, além da propriedade privada da terra estar concentrada nas mãos de poucos proprietários, o acesso a ela também é restrito, ou seja, é praticamente fechado, já que, além da minoria deter a maior porção de terras rurais, detém também a exploração das mesmas. Ehlers (1999, p. 40) analisa que o rápido processo de motomecanização e o aumento da concentração fundiária da agricultura brasileira contribuíram para o intenso processo do êxodo rural e, conseqüentemente, para a concentração populacional nos centros urbanos mais industrializados, especialmente, Rio de Janeiro e São Paulo. Evidentemente, o forte êxodo rural se iniciou nas regiões de maior desenvolvimento, em que o processo de capitalização e mecanização ocorreu primeiro e de forma mais intensa.

É importante observar que a concentração fundiária contribui para a exclusão social e econômica. Atualmente, os movimentos sociais vêm crescendo paulatinamente. Dentre eles o crescimento das “invasões” é apenas uma parte das contradições que estão determinando os rumos do desenvolvimento rural. (Veiga, 2000).

As condições econômicas, sociais e políticas brasileiras indicam disparidade entre diferentes classes sociais que marginaliza diretamente as classes menos favorecidas, como os agricultores com baixo poder aquisitivo, pequenos proprietários e agricultores familiares com área restrita. A modernização da agricultura brasileira tendeu a favorecer o aumento da participação relativa das camadas mais ricas na apropriação da renda total. (Graziano da Silva, 2000).

Assim, o aumento generalizado da pobreza no campo pode ser visto como resultado do processo de modernização, já que a expansão da grande propriedade com a mecanização e utilização de agroquímicos diminui a necessidade de mão-de-obra

permanente, ao mesmo tempo em que os trabalhadores volantes (boias frias) veem sua oferta de trabalho diminuir cada vez mais e acabam se sujeitando a duros turnos no campo por diárias cada vez mais irrisórias (Amstalden, 1991). A pobreza se intensificou pela distribuição desigual da terra e de outros bens, com a manutenção e reforço da estrutura agrária concentrada, ou seja, foi justamente isso e o favorecimento às propriedades patronais que deram origem à expressão “modernização conservadora” para referir-se a este processo (Ehlers, 1999).

PRODUÇÃO CAPITALISTA

Guimarães (1979, p. 331) enfatiza a acentuação da dualidade do processo evolutivo que se verifica na agricultura brasileira: “[...] enormes e cada vez mais profundas desigualdades existentes entre a grande e a pequena exploração agrária, e entre a agricultura de abastecimento interno e a agricultura de exportação.” O aumento da concentração de terra, em muitos casos se dá pela sua utilização como reserva de valor ou especulação imobiliária, não necessariamente associada à sua utilização como meio de produção.

Assim, a propriedade privada da terra constitui-se uma condição necessária, mas não suficiente, para a existência da renda, seja ela diferencial ou absoluta, ou seja, a renda diferencial da terra depende da intensificação da agricultura pelo capital. Ou, ainda, nas palavras de Graziando da Silva (1981, p. 22): A renda da terra específica do modo de produção capitalista é um sobre lucro, um lucro extraordinário do próprio capital [...] o que dificulta o progresso técnico da agricultura é o próprio capital, ou melhor, a contradição entre a necessidade de desenvolver as forças produtivas e a impossibilidade de garantir a apropriação privada dos seus benefícios.

Enfim, o sistema capitalista no campo comanda essas relações acentuando as diferenças no processo de modernização. Martine (1987, p. 59) enfatiza: “O descompasso entre o ritmo de reprodução da força de trabalho e a expansão da oferta de emprego no campo produziram, durante a década de 70, o maior êxodo rural visto no Brasil”.

Com a capitalização do campo, o boia-fria torna-se um agente comum no cenário rural, porque, na análise de Gonçalves Neto (1997) sua utilização é mais viável economicamente ao proprietário que a manutenção de parceiros ou arrendatários, em razão de dispensar os investimentos em instalações e à legislação trabalhista. Sobre a relação entre a legislação e os fluxos migratórios Accarini (1987, p. 195) menciona que no Brasil, o principal mecanismo institucional parece ter sido o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214, de 02-

06-63) que, na tentativa de melhorar o regime de trabalho no campo, não levou em conta seu caráter sazonal e outras peculiaridades, desestimulando o vínculo empregatício e criando incentivos adicionais para que a mecanização, já apoiada por outras medidas de política agrícola, se tornasse ainda mais intensa.

Como pode ser visto a decadência da economia rural, o endividamento de muitos agricultores, a deterioração dos preços agrícolas, a redução do espaço físico, a inadequação da legislação trabalhista, entre outros, dispersaram milhares de agricultores em busca de novos espaços, contribuindo com o inchamento das cidades. Assim, o processo de modernização levou um grande número de agricultores à decadência: forçou grande parte da força de trabalho rural a se favelizar nas periferias urbanas; fez aumentar o número de pobres rurais, elevando a níveis insuportáveis a violência, a destruição ambiental e a criminalidade (Veiga, 2000).

CRESCIMENTO POPULACIONAL

O rápido crescimento populacional e a necessidade cada vez maior de explorar comercialmente terras boas levaram muitos agricultores de subsistência a se transferirem para terras de cultivo de baixa qualidade e praticarem técnicas ecologicamente impróprias (Rampazzo, 1997).

Outro impacto decorrente da modernização é a ocupação das fronteiras agrícolas, a qual se deu de forma rápida e revela que não importa tanto sua função produtiva e sim a garantia da propriedade privada da terra. Graziano da Silva (1981, p. 118) fala sobre a fronteira em três planos:

No plano social, [...] a fronteira representa uma orientação dos fluxos migratórios, especialmente das populações rurais. ... Quando a fronteira se “fecha”, passa a haver uma multiplicação de pequenos fluxos migratórios, muitos sem direção definida [...]. No plano econômico, a fronteira era uma espécie de “armazém regulador” dos preços de gêneros alimentícios de primeira necessidade consumidos pela população urbana [...] havia um suprimento do mercado nacional por meio de escoamento dos “excedentes” da pequena produção, funcionando como estabilizador dos preços. Quando, entretanto, a fronteira se “fecha”, esse efeito de amortecimento tem de ser buscado na importação desses gêneros alimentícios e no tabelamento dos seus preços. (GRAZIANO DA SILVA 1981, p. 118).

No plano político, a fronteira tem sido a “válvula de escape” das tensões sociais no campo. [...] Quando a fronteira se “fecha”, acaba se tornando, ela mesma, uma região de conflitos pela posse da terra [...]. Nota-se que a exploração das áreas de fronteiras se deu, especialmente, pelas culturas de exportação, que trazem em si um processo de concentração fundiária.

É importante ter presente a idéia de fronteira agrícola como uma estratégia de valorização capitalista. Por sua vez, Delgado (1985, p. 207) enfatiza que: “[...] grandes incorporações territoriais são feitas especialmente na fronteira agrícola, para uma estratégia de longo prazo de valorização patrimonial e/ou de utilização produtiva”. A ocupação das “novas” fronteiras agrícolas deu-se sem planejamento, como mostra Guimarães (1979, p. 242):

O que se viu foi o monopólio da terra, o sistema latifundiário, ditar suas próprias regras, passando a vigorar, desde logo, o mais desenfreado banditismo, sob o comando de grileiros a serviço dos grandes açambarcadores de terras nacionais e estrangeiros para quem foram canalizados os benefícios vultosos investimentos da infraestrutura feitos com os dinheiros públicos. (GUIMARÃES 1979, p. 242)

Impulsionada por uma política de créditos facilitados e pelo desenvolvimento urbano-industrial, a agricultura brasileira não apenas respondeu às demandas da economia como foi profundamente alterada em sua base produtiva (Gonçalves Neto, 1997). Nesse período, as monoculturas representam um papel crescente e algumas culturas foram sendo substituídas por outras, por apresentarem incentivos de preços como foi o caso do binômio trigo-soja no Rio Grande do Sul. Além do fator preço, outros fatores como as mudanças de padrão alimentício levaram à substituição de culturas.

Nesse sentido, Graziano da Silva (2000) cita o exemplo da queda da produção da mandioca, uma questão típica de mudança de hábitos alimentares, decorrentes da urbanização crescente. As mudanças na estrutura de produção agrícola propiciaram o favorecimento de culturas para exportação, pondo, em segundo plano, produtos considerados de primeira necessidade.

Assim, Martine e Garcia (1987, p. 81) destacam: “[...] o posicionamento inferiorizado de alimentos básicos se refletiu no acesso a terra e ao crédito, na forma de produção e no desenvolvimento tecnológico”. A dependência de sistemas econômicos não rurais é citada por Gerardi (1980), quando afirma que o agricultor que moderniza sua produção se vê pressionado a comprar os insumos necessários de um mercado oligopolizado (multinacional) e, quando vende seus produtos em um mercado de poucos compradores ou de baixa demanda, este dita os preços de compra.

A capacidade de sobrevivência dos pequenos produtores passa a ser determinada pela competição intercapitalista dos mercados de produtos e insumos, na qual grande parte se vê obrigada a abandonar a corrida, confirmando, assim, o caráter excludente da modernização capitalista no campo.

Considerando a produção destes insumos pelo setor extra-agrícola, a necessidade e monetarização da produção agrícola para sua aquisição ficam patente. Ao lado do avanço

da mecanização e quimificação, a especialização monocultora leva à dependência de setores não agrícolas para a simples manutenção da vida no campo. Dentre os benefícios governamentais, o crédito agrícola teve papel fundamental na dependência do setor produtivo agrícola em relação ao setor produtivo de insumos (Ehlers, 1999). Kaimowitz (1997, p. 60) enfatiza:

As políticas de subsídios tampouco favoreceram a equidade, já que foram as empresas de agrobusiness e os médios e grandes produtores os que tiveram maior acesso aos subsídios. Os programas de crédito subsidiado e tecnologia para os pequenos produtores sempre recebiam menos recursos que os programas para os grupos mais fortes. Em grande medida, os camponeses sofreram o impacto das políticas que discriminavam a agricultura, mas não gozaram dos benefícios das políticas que deveriam compensar por tal discriminação. (KAIMOWITZ 1997, p. 60).

Cabe destacar que, grande parte dos produtos que apresentaram maiores ganhos de produtividade física e com destino à exportação, contaram com grandes incentivos governamentais, como políticas de crédito e de preços mínimos, entre outras, que contribuíram para o bom desempenho das culturas. A estratégia da modernização conservadora diante da inovação tecnológica salientou as características do “modelo” agrícola brasileiro, capitalista, dependente, concentrador, dominador, exportador e excludente.

Com a modernização capitalista e com o processo de globalização da economia, cresceu a instabilidade do emprego no campo, em que pequenos produtores, face à insuficiência dos seus meios de produção, necessitaram vender sazonalmente sua força de trabalho em outros estabelecimentos agrícolas.

IMPACTOS AMBIENTAIS INDESEJÁVEIS

[...]. Desse modo, a implementação da agricultura modernizada, tecnificada, se realiza por meio de agricultores e empresários que introduzem atividades com agregação de capital ao espaço, gerando diferentes configurações locais. Assim, se se pensa em sustentabilidade, é imprescindível, analisar o tipo de mecanização utilizada, já que uma mudança inconsequente nessa área pode provocar efeitos indesejados. Kaimowitz (1997, p. 63) argumenta:

“Muitas ONGs falam sobre a importância de aprender com os agricultores e resgatar tecnologia autóctone, mas poucas conseguem fazê-lo de forma sistemática.” Por isto, precisamos iniciar a correção desta falha, já que não existirá agricultura sustentável se pretendermos construí-la com tecnologias inadequadas. Precisamos esquecer da “ideologia modernizadora”, e construir uma realidade na qual a agricultura deve ser enfocada sob um olhar que não se volte apenas para a reprodução do capital.

Mesmo com todas as experiências do processo de modernização, ainda hoje parece que temos dois “Brasis” na agricultura, ou seja, aquele que utiliza tecnologia de ponta e aquele que utiliza tecnologia inadequada. As experiências para utilizar tecnologias adequadas para cada cultura e lugar apenas permanecem no discurso.

O processo de modernização agrícola, se por um lado aumentou a produtividade das lavouras, por outro, levou a impactos ambientais indesejáveis. Os problemas ambientais mais frequentes, provocados pelo padrão produtivo monocultor foram: a destruição das florestas e da biodiversidade genética, a erosão dos solos e a contaminação dos recursos naturais e dos alimentos.

Nesse contexto, Veiga (2000, p. 31) afirma: “[...] a erosão da diversidade biológica só poderá ser controlada se houver simultânea retração de atividades que degradam os habitats e crescimento das que os conservam ou recuperam”. O ser humano como agente modificador da paisagem é responsável por impactos na superfície da terra, atuando nos meios físico, econômico e social.

Se ele atua em um espaço, em um ambiente, deve ter como base o equilíbrio entre ele e seu meio. Azevedo (1986, p. 28) refere-se ao desequilíbrio entre o homem e os sistemas, dizendo que decorrem:

[...] da falta de conhecimento das leis e processos que controlam os sistemas que se desenvolvem nos ambientes físico, social e econômico, da falta de racionalidade no modelo econômico adotado e/ou da falta de visão sobre a problemática social e até do seu nível cultural. Um dos recursos naturais mais afetados pela agricultura é sua base física, isto é, o solo. A falta de conhecimento das características e propriedades do solo, aliada ao modelo monocultor intensivo e ao descaso quanto à sorte das futuras gerações têm levado à aceleração da erosão física e biológica dos solos bem como a processos mais agressivos, como é o caso da desertificação, presente em algumas áreas do Rio Grande do Sul. (AZEVEDO 1986, p. 28).

Assim, se constata que a questão ambiental, além de complexa, exige conhecimentos multidisciplinares. O manejo em solos frágeis é extremamente complexo, com várias limitações de uso, tudo isso somado a uma baixa produtividade. Além da questão ambiental e política, os cuidados com o solo referem-se, também, à própria pressão demográfica.

Sabe-se que a erosão e a degradação dos solos podem ocorrer pela intervenção humana, entretanto, o crescimento populacional, a ocupação humana de encostas, as práticas inadequadas de agricultura e pecuária, com o uso abusivo de inseticidas, adubos químicos, máquinas inadequadas, construção de estradas, etc. têm contribuído para alterações profundas do meio ambiente, incluindo o solo.

A CONTAMINAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

A contaminação do meio ambiente acarreta perdas para os entes da natureza, para as atividades econômicas e para a manutenção ou melhoria do bem-estar humano, já que ocorrem modificações no processo produtivo, na saúde humana, no hábitat natural, na vegetação, no clima, na qualidade do ar, na vida animal, nos monumentos históricos e nas demais belezas da biodiversidade.

Para Mota (2006), as alterações ambientais dão origem aos impactos – cujos efeitos recaem sobre o meio ambiente natural e modificam a cadeia alimentar da natureza e os valores hedônicos do capital natural –, e às externalidades – cujos efeitos positivos ou negativos recaem sobre os seres humanos, melhorando ou piorando seus bem-estares.

Por isso, o papel do valor dos ativos naturais tem relevância na mensuração do desenvolvimento sustentável. A preocupação ambiental já está ratificada por diversos acordos internacionais e por inúmeros entendimentos empresariais de que a conservação/preservação do meio ambiente é a mais importante âncora para o desenvolvimento sustentável.

Por outro lado, os consumidores também estão demasiadamente preocupados com a gestão dos ativos da natureza. Isso quer dizer que os ofertantes e demandantes de bens/serviços têm clara percepção de que o meio ambiente é supridor de matéria-prima para as atividades econômicas e humanas.

Além disso, o papel do meio ambiente não se restringe somente a manter o fluxo de energia e matéria para os entes econômicos e antrópicos, mas também para a vida na natureza. Estas percepções ambientais estão embasadas em diversas âncoras teóricas, as quais servem de suporte para um melhor entendimento de como a vida de todas as espécies deve se manter em equilíbrio.

Para Darwin (1859), “o homem tem apenas um objetivo: escolher para a sua própria vantagem; a natureza, pelo contrário, escolhe para vantagem do próprio ser”. Pelo enfoque da sustentabilidade ecológica, o conceito de capacidade de suporte internaliza vários aspectos, tais como padrão de vida, igualdade de distribuição, tecnologia e dimensão ecológica.

O conceito de capacidade de suporte está intimamente ligado ao de capacidade de resiliência. Em estudos de conflitos de uso, esses paradigmas ecológicos têm supremacia sobre os demais conceitos ambientais. O primeiro refere-se à quantidade de entes que um ativo ambiental pode suportar, e o segundo relaciona-se com a capacidade de regeneração do ativo ambiental em decorrência das pressões humanas e naturais.

Pela dimensão estratégica, a sustentabilidade da valoração é entendida como suporte à defesa do capital natural. O uso de um ativo natural superior a sua capacidade, além de gerar conflito, não resguarda o direito de uso das futuras gerações. O capital natural tem uma função estratégica para os países e desempenha relevantes serviços para o equilíbrio dos ecossistemas, já que assegura a diversidade biológica, mantém o fluxo de materiais para as atividades econômicas e antrópicas, fornece informações à ciência e proporciona uma rede de serviços como hábitat às populações nativas e humanas.

Analizada pelo ângulo dos aspectos econômicos, a sustentabilidade da valoração é útil como subsídio à estimação de externalidades oriundas de projetos de investimento. Efeitos externos degradam os ativos ambientais, subtraem bem-estares das gerações presentes e comprometem o uso dos recursos naturais pelas gerações futuras.

Por seu turno, em conflito de uso, a valoração permite que os custos da degradação sejam internalizados pelos agentes que usam os ativos naturais, além de propiciarem indenizações judiciais aos receptores da degradação ambiental, e pune os infratores pelos danos causados à natureza. Esses pontos ajudam no sucesso/fracasso dos projetos de investimentos, já que a utilização dos recursos da natureza nos planos de investimentos apresenta as seguintes restrições ambientais (Mota; Mota, 2005).

A primeira restrição refere-se à incapacidade de o mercado absorver a degradação/exaustão dos ativos naturais. É verdade que este funciona em função de um conjunto de fatores, tais como produtos in natura (oriundos da natureza), produtos manufaturados, capital intelectual e recursos financeiros e de informação. Porém, ao incorporar os produtos naturais a sua estrutura, o mercado não assimila a contabilidade da degradação do capital natural na matriz de preços dos produtos/serviços. Por exemplo, no preço final de um móvel feito a partir da madeira mogno, capta apenas os custos de feitura deste, mas não internaliza a degradação do patrimônio natural que foi necessário para sua produção.

A segunda restrição é de caráter da assimetria da informação. O consumidor toma decisão a fim de formar sua cesta de consumo, a qual é constituída com base em um conjunto de informações fornecido pelo mercado e pela sociedade. Isso o possibilita criar necessidades e revelar e declarar suas preferências, que são sujeitas a restrições de orçamento e variáveis socioeconômicas, e suas atitudes em relação ao meio ambiente. A terceira restrição enfoca o problema pela ausência de informação. Essas restrições têm permitido aos governos a inserção de vários instrumentos de política ambiental, com o objetivo de minimizar os efeitos da degradação do meio ambiente e punir seus degradadores.

A proposição inicial foi feita por Pigou (1920), em que supôs um sistema de compensação a fim de reparar as externalidades ambientais, uma vez que estas são geradas com base em transações entre os agentes econômicos ou de investimentos feitos pelo poder público, tais como: reflorestamento de áreas degradadas, que proporcionam melhoria de bem-estar para sua vizinhança; recursos financeiros, materiais e tecnológicos empregados na prevenção de poluição do ar oriunda das indústrias; e avanços na pesquisa científica, que se traduzem em descobertas de alta praticidade e melhoria de produtos e processos industriais, os quais permitem reduções de preços para os consumidores.

Com a aprovação da Agenda 21, durante a Conferência das Nações Unidas realizada no Rio de Janeiro em 1992, o governo brasileiro mobilizou vários segmentos da sociedade com o objetivo de construir uma pauta de políticas ambientais sustentáveis de acordo com as potencialidades e as vulnerabilidades dos recursos naturais. Os debates nacionais permitiram a definição de seus temas: agricultura sustentável; cidades sustentáveis; infraestrutura e integração regional; gestão dos recursos naturais; redução das desigualdades sociais; e ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável.

A fim de implementar a Política Nacional do Meio Ambiente, a Lei no 6.938, de 31 de agosto de 1981, determina em seu Art. 9º a criação do Sistema Nacional de Informações sobre o Meio Ambiente (Mínima), cujo objetivo é sistematizar informações que possam apoiar o processo decisório na área ambiental.

Durante o período em que esteve sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), o Sinima desenvolveu uma catalogação bibliográfica, de legislação ambiental e de vídeos, assim como foi estruturada a Rede Nacional de Informações sobre o Meio Ambiente (Renima), da qual participam órgãos estaduais de meio ambiente.

Por iniciativa do Ministério do Meio Ambiente (MMA), foi criado o Programa Nacional de Monitoramento Ambiental Integrado (Monitore), com o objetivo de estabelecer uma nova dinâmica de produção de informações sobre qualidade ambiental, o qual engloba desenvolvimento de padrões metodológicos e de coleta de dados, promoção e difusão de práticas e procedimentos de monitoramento ambiental, assim como desenvolver padrões estatísticos e amostrais para pesquisas regional e nacional sobre qualidade ambiental (Rizzo, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de modernização da agricultura instituído especialmente a partir da década de 1960 exigiu do Estado uma maior participação no processo produtivo por meio de incentivos governamentais. Era necessário integrar a agricultura no novo sistema liderado pela formação de complexos agroindustriais. A modernização da agricultura pode ser vista sob uma ótica de total exclusão por parte do Estado, em relação aos pequenos proprietários de terra, no que concerne o território brasileiro.

É evidente que, as políticas públicas foram totalmente direcionadas para os grandes latifúndios, já que estes com uma maior produção agrícola concentram receitas elevadíssimas para o país. Quando estes não conseguem contratos com as grandes agroindústrias, acabam deixando o campo, aumentando o contingente do êxodo rural. Até mesmo na utilização de insumos agrícolas, que são os maiores causadores dos impactos ambientais provenientes da agricultura, os latifundiários são “beneficiados”, já que os mesmos possuem capital necessário para adquirir tais produtos. Os agrotóxicos surgem neste período da chamada “moderna agricultura”, trazendo inúmeros problemas que afetam o meio ambiente, a qualidade de vida e o processo de produção, colocando em risco a continuidade do mesmo. Na estratégia de acumulação e expansão do capitalismo, a agricultura familiar coloca-se na dependência da busca da produção e da produtividade, atrelando-se, muitas vezes, ao complexo agroindustrial com profundas mudanças econômicas, sociais e culturais.

Procuramos demonstrar a significância do processo de modernização na agricultura brasileira, e suas consequências. Assim, podemos entender os impactos causados pelas vias sinuosas e múltiplas do processo de modernização na agricultura brasileira e/ou da chamada “modernização dolorosa”, “modernização parcial”, “modernização conservadora” e “modernização excludente”, nas quais as transformações sócias espaciais manifestaram-se em todas as regiões, e, respeitando as especificidades regionais, seus impactos estão presentes até hoje. Pelo exposto, pode-se afirmar que quando se fala de agrotóxico, fala-se de veneno, que por si só causa dano à alimentação, à saúde, ao meio ambiente e a própria dignidade da pessoa humana. Por se tratar de veneno, inúmeros estudos apontam que os agrotóxicos são a causa do aumento da incidência de doenças crônicas não transmissíveis, como o câncer, os abortos, os fetos com má formação e os suicídios, entre outras.

Ora, se há um aumento da incidência de doença (risco social) há também um aumento dos gastos com a saúde pública e da concessão de benefícios (especialmente auxílio

doença e pensão por morte), consequentemente, causando um impacto negativo ao cofre da seguridade social. Por essas razões, o modelo de produção agrícola deve ser rediscutido e substituído pela agricultura familiar, que historicamente sem terra e com incentivos aquém dos destinados ao agronegócio é o setor responsável por 70 % dos alimentos colocado na mesa do brasileiro, sendo, sem dúvida, o setor mais relevante da agricultura brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **A problemática do desenvolvimento sustentável**. In: BECKER, D. F. (Org.). Desenvolvimento sustentável: necessidade e/ou possibilidade? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997a. p. 17-26.

_____. **Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento rural sustentável**. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1997b. p. 33- 55.

_____. **Significados sociais, desafios e potencialidades da agroecologia**. In: FERREIRA, A.D.; BRANDENBURG, A. (Org.). Para pensar outra agricultura. Curitiba: UFPR, 1998. p. 239-247.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**, Porto Alegre: UFRGS, 2000, 110p.

ALTIERI, M.; MASERA, **O desenvolvimento rural sustentável na América Latina: construindo de baixo para cima**. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z.(Org.). Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva desenvolvimento sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p. 72 - 105.

AZEVEDO, L.G. **Visão holística e sistêmica na análise ambiental**. In: RIZZO, H.G. et.al (Org.). Seminário sobre desertificação no Nordeste. Brasília. 1986. 215 p.

BRASIL. **Conselho Nacional do Meio Ambiente**. Resolução n.001, de 23 de janeiro de 1986. Dispõe sobre critérios básicas e diretrizes gerais para o Relatório de Impacto Ambiental.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **sistema nacional de informação tóxica farmacológica**. Estatística anual de casos de intoxicação e envenenamento. Rio de Janeiro, 1993.

_____. **Lei n. 5.868**, de 12 de dezembro de 1972.

_____. **Decreto n. 4.074**, de 4 de janeiro de 2002.

FURTADO. Celso, **Formação econômica do Brasil**. ed. 33ª nacional são Paulo. 2004.

GONÇALVES, J. S.; SOUZA, S. A M. **Heterogeneidade e competitividade**: o significado dos conceitos ante ao mosaico de disparidades da agricultura brasileira. Informações Econômicas, São Paulo, v. 30, n. 11, p.34-48, nov. 2000.

GRAZIANO NETO, F. **A questão agrária e ecologia**: crítica da moderna agricultura. São Paulo: Brasiliense, 1982. 154 p.

GUIMARÃES, A. P. **A crise agrária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.362 p.

KAIMOWITZ, D. **O avanço da agricultura sustentável na América Latina**. In: ALMEIDA, J; NAVARRO, Z. (Org.) **Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva de um desenvolvimento sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 1997. p.56 -71.

MARTINE, G. **Êxodo rural, concentração urbana e fronteira agrícola**. In: MARTINE, G.; GARCIA, R. C. (Org.). **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetes, 1987. p. 59-79.

MARTINE; **Arias**. **Modernização e emprego no campo**. In: MARTINE, G.; GARCIA, R. C. (Org.). **Os impactos sociais da modernização agrícola**. São Paulo: Caetes, 1987. p. 41-57.

MARION, L.F. **Lobo**, E.A. Schuch, M. Kern, D.I. Niemeyer, J.C., 2011.

MOTA, SUETÔNIO. **Gestão Ambiental de recursos hídricos**/ Suetônio Mota – 3. Ed, atual, e ver. – Rio de Janeiro: ABES 2008.

OLIVEIRA, J.C.M. Vaz, C.M.P. Reichardt, K, 1995. **Efeito do cultivo contínuo da cana-de-açúcar em propriedades físicas de um Latossolo Vermelho Escuro.**

ScientiaAgricola. 52, 50-55.

SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NO BRASIL: **biodiversidade, economia e bem-estar humano** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília Ipea, 2010.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA EM SEUS PRINCIPAIS ASPECTOS



MARY ELLEN DOS REIS OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Camilo (2012); Pós graduada em Psicomotricidade pela Ipemig. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Emei Professor Tito Lívio Ferreira. maryellendosreisoliveira@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa aborda o tema Gestão Democrática no ensino público. Para isso temos como objetivos apresentar os aspectos fundamentais sobre o tema, bem como os aspectos da legislação. Para compreender os princípios da gestão democrática é necessário realizar uma análise sobre o Projeto Político Pedagógico e o Conselho de Escola e discorrer sobre o papel que desenvolvem como pressupostos na consolidação desta gestão. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola garante a gestão participativa e democrática de educação, sendo um plano orientador das práticas pedagógicas e das ações que acontecem na escola. Este documento possibilita uma forma de participação coletiva visando a garantia dos direitos de aprendizagem. O Conselho de Escola pode ser definido como um colegiado com a representatividade de todos os setores da escola, família e comunidade educativa. Para que a escola se estabeleça como um espaço democrático é preciso contar com o envolvimento de todos, professores, alunos, famílias, comunidade e gestão escolar, com decisões discutidas coletivamente.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Escola Pública; Gestão Participativa; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O diretor de escola e a sua equipe de gestão, acaba desempenhando um papel diferente dos gestores de outras áreas pela singularidade e especificidade da área em que atua: a educação. Desta maneira, é preciso atentarmos para o conceito de gestão participativa, conceito este que envolve os professores e a comunidade, bem como parte do pressuposto de que estes devem participar contribuindo de maneira ativa.

É função do diretor escolar atender as demandas atuais em uma gestão participativa garantindo decisões coletivas, nas definições e na análise das questões cotidianas da escola, com o foco principal voltado a efetiva aprendizagem e o sucesso educacional abrangendo a esfera administrativa e a esfera pedagógica.

O tema deste artigo trata da gestão democrática na escola. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é conhecer os pressupostos da Gestão Democrática na escola pública e apresentar os aspectos da legislação pertinente ao tema escolhido. Analisar e explicitar as definições e concepções do Projeto Político Pedagógico Educacional e do Conselho de Escola e o papel que desenvolvem como elementos na consolidação da Gestão Democrática.

Um dos princípios de gestão pode ser caracterizado pela maneira como as pessoas participam na tomada de decisões na escola e qual é o envolvimento da comunidade neste processo. Um projeto político pedagógico bem estruturado e elaborado com o compromisso com a qualidade da educação. A escola tem autonomia para definir metas e elaborar planos para melhor decidir as questões pertinentes ao Projeto Político Pedagógico de maneira coletiva.

Esta pesquisa justifica-se à medida que é de fundamental importância abordar e compreender de que maneira a Gestão Democrática se concretiza na escola pública e como a comunidade escolar e os membros da escola podem contribuir na tomada de decisões e na busca da melhoria das ações para garantir o sucesso da aprendizagem de todos.

GESTÃO ESCOLAR E DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Uma gestão democrática é efetivada com a divisão de responsabilidades e participação efetiva na tomada de decisões coletivas, garantindo o direito de aprender e promovendo ações para melhorias no âmbito escolar. Um dos princípios de gestão tem como característica reconhecer o valor da participação das pessoas nas decisões tomadas a favor das aprendizagens.

A natureza do trabalho que o diretor desenvolve na instituição escolar requer cooperação e organização atuando a favor da educação e em conjunto com a comunidade e as famílias. A mudança na terminologia não garante a efetivação de uma gestão democrática e participativa, a equipe escolar deve agir com a promoção de debates sobre as demandas educacionais que surgem ao longo do processo. Neste sentido, todos os esforços devem ser despendidos no sentido de garantir a aprendizagem de todos.

O autoritarismo não leva em conta a competência e sim o cargo que a pessoa ocupa. Quando o gestor atua de maneira autoritária, não consegue mostrar a sua equipe quais são os seus propósitos e objetivos e esta equipe passa a cumprir ordens, sem questionar e sem entendimento ou participação, neste caso, os resultados nem sempre são satisfatórios, pois não há envolvimento das pessoas.

Não basta mudar a terminologia ou apenas o termo utilizado é necessário que os gestores educacionais tenham um novo olhar para atuar frente as atuais demandas que a sociedade demanda. Todas as ações e esforços devem colaborar para garantir o sucesso das práticas e a aprendizagem efetiva, justa e igualitária.

O sucesso de uma gestão está, entre outros fatores, em compreender alguns princípios que são determinantes no desenvolvimento e gerenciamento dos processos característicos da escola. Inicialmente, é preciso ter muito claro que essa é uma função característica de um líder, desenvolvida na coletividade, na condução de um grupo. Daí a importância de que as propostas e ações realizadas sejam motivantes, provocadoras e com compromisso social, propiciando confiança e segurança e, fundamentalmente, despertando o apoio e participação de todos. Caracteriza-se aí a gestão democrática (SANTOS 2005, p. 3).

Com a Constituição Federal de 1988 passa a vigorar uma nova visão de educação com o processo de democratização política. Assim, o conceito de gestão democrática e participativa começam a vigorar neste contexto histórico. O currículo da Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019) enfatiza que uma educação democrática deve promover uma igualdade de condições, observando os aspectos que podem levar a conflitos e divergências e contribuindo para a efetivação das práticas. Partindo da democracia como um dos princípios da gestão pedagógica da escola é preciso compreender o currículo como conjunto de ações que abrange todos os aspectos da organização, as distintas práticas educacionais e os valores que constituem os lugares e se intensificam nas interações e trocas entre os sujeitos.

Luck (2000) afirma que o conceito de gestão é diferente do conceito de administração, a gestão conta com a participação de todos enquanto a administração envolve uma função mais definida que tem por objetivo colocar em prática determinadas ações. É importante haver um entendimento entre todos os profissionais dirigindo a instituição de uma maneira mais aberta necessitando que todos compartilhem e assumam responsabilidades na escola.

Assumir a gestão democrática do processo pedagógico implica assumir que tanto bebês e crianças como famílias/responsáveis podem e devem fazer escolhas e são coautoras do planejamento da escola. Crianças, bebês, famílias/responsáveis e comunidade são agentes tão potentes na construção da proposta curricular da instituição quanto as educadoras. Cabe salientar que isso não diminui e nem retira o lugar das professoras no planejamento e na proposta curricular. (SÃO PAULO, 2019, p. 185).

A escola deve prever em seu Projeto Político Pedagógico de que maneira serão realizadas as articulações da gestão da escola com os demais órgãos. O PPP deve reunir as demandas escolares e prever a organização dos espaços, ambientes e dos materiais, garantindo a participação efetiva e as decisões coletivas, que respeitem os princípios de escola democrática, objetivando as aprendizagens.

A equipe gestora deve esboçar as ações que serão realizadas para a construção de relações de cooperação para atender os interesses dos educandos e da comunidade escolar, para alcançar os objetivos previstos, possibilitando a participação coletiva para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, meninos e meninas, jovens e adultos, que são educados e cuidados na Unidade Educacional.

Souza (2009) afirma que uma gestão democrática deve considerar o trabalho autônomo que envolva a comunidade escolar e todos os profissionais. Os projetos desenvolvidos devem efetivar os processos de aprendizagem e as ações na busca de solucionar problemas do cotidiano escolar e permitir que a escola desempenhe a sua função social.

Para que este documento se consolide é necessário realizar o acompanhamento e a avaliação, além de garantir que a sua execução seja realizada coletivamente, considerando a comunidade e os membros da equipe educacional e assegurando a gestão democrática. Garantindo desta maneira o desenvolvimento e os direitos de aprendizagem dos educandos tendo como compromisso a qualidade social da educação.

A gestão escolar é reconhecida, hoje, como um dos elementos determinantes do desempenho de uma escola. Por isso, várias discussões têm abordado esse tema a fim de discutir alguns conceitos existentes sobre esse aspecto da escola. Para falar sobre gestão é preciso considerar que esse é um aspecto fundamental para o bom desenvolvimento da escola. Segundo o PRADEM (Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal) (2003), o tipo de gestão a ser adotado, no âmbito da educação pública brasileira, é, por imposição legal, o democrático. O artigo 206 da Constituição Federal Brasileira, bem como o artigo 3º inciso VIII da LDB assim o determina (SANTOS, 2005, p. 2).

Quando a comunidade escolar participa dos processos educativos, se torna mais fácil organizar a gestão, pois todos são parte integrante deste processo e as decisões tomadas no coletivo contribuem para o fortalecimento das relações que se desenvolvem na escola. O PPP é revisado sempre que necessário e alterado constantemente e todos os membros da unidade educacional e deve ser um documento conhecido e acessível a todos. Este documento por conter tantas informações que caracterizam e dão vida a escola é uma ferramenta fundamental de consulta e orientação na escola. O PPP vai nortear as ações ali desenvolvidas, não tratando este documento apenas como um documento burocrático cumprimento exigências legais.

O Projeto Político Pedagógico contribui para que o gestor consolide a participação de todos na definição de metas para a garantia dos direitos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, meninos e meninas, jovens e adultos, que são educados e cuidados na Unidade Educacional.

Para a consolidação da gestão democrática o projeto deve nortear as ações e não como um documento burocrático cumprimento exigências legais. O envolvimento da comunidade no trabalho de criação do Projeto Político Pedagógico é que faz atender os propósitos, contribuindo para que a escola construa a sua identidade e tenha a segurança para tomar decisões.

O PPP deve se orientar para a escuta e o protagonismo da criança, efetivando uma proposta curricular que se concretize pela participação e pelo diálogo permanente com bebês, as crianças e as suas famílias/responsáveis, no sentido de problematizar, explicitar práticas e projetar novas possibilidades de viver a infância. Nesse contexto, precisamos perguntar como as(os) professoras(es), as crianças e os bebês, as famílias/responsáveis e a comunidade participam da construção deste documento. (SÃO PAULO, 2019, p. 183).

Para pensarmos em uma educação de qualidade, a gestão da escola deve garantir a participação da comunidade educativa, para que assumam a corresponsabilidade das ações e atuem na construção de um PPP que esteja comprometido com a aprendizagem. Esse processo não ocorre isoladamente, a gestão deve ser partilhada e assumir as responsabilidades em suas áreas de atuação:

A Gestão pedagógica tem como objetivo fundamental o de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos, além de gerenciar o trabalho educativo que é desenvolvido na escola. A Gestão financeira administra os recursos financeiros da escola e estabelece prioridades para o uso de tais recursos. A Gestão administrativa orienta e monitora os processos, os profissionais e os recursos, para atingir os objetivos e fundamentos da educação e garantir a efetivação das aprendizagens

Administrar escolas não é uma tarefa fácil, e dentro das concepções do autoritarismo, encontra-se então, traumas antigos em que a sociedade se mostra ainda fragilizada, com medo, sem liberdade de se expressar e covardemente cedendo lugar às ideologias, por isso, o controle, o poder aprisionado nas mãos de diretores e superiores ainda é prática constante. Nos aspectos legais, pode-se perceber que no artigo 206 da Constituição Federal Brasileira é determinado, por imposição legal, a gestão democrática, que tem como finalidade a construção de um ambiente democrático e participativo no ambiente escolar (SANTOS, 2005, p. 3).

O conselho de escola tem uma importante função no exercício da gestão democrática na escola é composto pelos membros da escola, pelas famílias, alunos e comunidade educativa. Nas reuniões são discutidos os encaminhamentos necessários para a consolidação das ações escolares nos aspectos pedagógicos e financeiros da escola.

As reuniões de conselho ocorrem periodicamente para deliberar sobre as diretrizes e metas da escola buscando soluções para as demandas administrativas e pedagógicas. Define formas de atendimento e atua sobre a proposição de programas e formas de atendimento aos educandos, além de atuarem na decisão da destinação dos recursos financeiros, calendário escolar, dentre outras demandas do cotidiano escolar.

Os professores, em sua participação nas reuniões, devem promover a troca de experiências, levantar questões e auxiliar nas demandas sobre o controle das aprendizagens, projetos e indicadores de qualidade. A equipe escolar deve manter sua participação efetiva e o diálogo com a comunidade educativa contribuindo para a organização do trabalho e para o bom andamento das ações.

A Gestão não se confunde com a ideia de mero gerenciamento de condições pessoais ou materiais, nem tampouco se reduz a especificações estatutariamente estabelecidas a cargos e funções, que são legitimadas em forma de atribuições legais de um dado exercício profissional. Compreende-se aqui a possibilidade de acolher um significado alargado ao termo, em que todos estão implicados com a prática educativa como prática social. (SÃO PAULO, 2019, p. 179).

A participação das famílias é extremamente importante na tomada das decisões, fortalecendo o vínculo entre escola e família e acompanhando os processos de aprendizagem e os projetos desenvolvidos com os educandos. Além de participarem da elaboração dos projetos com sugestões e ações para a garantia de aprendizagem.

Os educandos devem dar sugestões sobre os processos educativos e sobre as questões cotidianas, os recursos necessários e as propostas pedagógicas da escola, os representantes devem conversar com os demais alunos garantindo que as suas solicitações sejam tema das pautas das reuniões, colaborando para uma escola democrática em que todos os segmentos opinam e participam do processo educativo.

Ao diretor escolar e equipe gestora cabe exercer o papel de liderança e conduzir os processos na escola com a garantia de participação de todos, zelando pela representatividade dos segmentos. As suas ações e encaminhamentos devem ser voltadas para a garantia dos direitos de aprendizagens e no estabelecimento de parcerias com as famílias e com a comunidade, construindo um coletivo democrático e participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de gestão de escola faz menção a um processo participativo, em que todas as pessoas trabalham coletivamente para alcançar os objetivos. Para concretização das ações é preciso definir os objetivos a serem alcançados e que todos os envolvidos neste processo estejam conscientes dos propósitos e objetivos que almejam.

A equipe escolar planeja as ações no intuito de construir relações de cooperação com a formação de parcerias, para atender as demandas da comunidade educativa em acordo com os objetivos da proposta pedagógica da escola, garantindo a participação efetiva de todos. É preciso desenvolver na escola pública propostas dialógicas, para que todos os envolvidos participem das ações e da tomada de decisão no contexto escolar. A escola deve prever ações para a democratização da gestão, descentralizando os poderes e permitindo a participação efetiva.

O projeto de construção colaborativa do PPP, ocorre nos momentos coletivos, como reuniões pedagógicas, conselho de escola, conselho de classe, dentre outros. O diretor de escola articula as ações descritas em conjunto com a equipe gestora, fornecendo e subsidiando as ações necessárias para a efetivação deste documento, para então realizar as intervenções as alterações que forem necessárias.

O PPP da escola é um dos elementos que criam uma identidade para a escola na efetivação de uma gestão democrática na educação. Este documento engloba o conjunto de metas que se deseja alcançar para a concretização dos objetivos da unidade educacional. Este documento por conter tantas informações que caracterizam e dão vida a Unidade Educacional se converte numa ferramenta de avaliação e de planejamento.

O processo de consolidação da gestão democrática rompe com os modelos tradicionais de gestão, a efetivação deste tipo de gestão é permanente e precisa do envolvimento de todos. Conhecer a legislação, estar em constante troca com a comunidade educativa e manter um relacionamento efetivo com as famílias é fundamental no processo de consolidação desta forma de gerir os processos e os encaminhamentos necessários.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Portaria Ministerial 2896/2004. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, 2004.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: Em Aberto, nº 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores, junho de 2000.

SANTOS, Josiane Gomes. **O compromisso social da escola organizada em ciclos: por uma verdadeira aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2005.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo. SME. COPED. 2019.

SOUZA, Antônio L. L. **Gestão democrática e eleição de diretor: do exercício da autonomia à realização do direito.** Revista Retratos da Escola, Brasília, 2009.

ENSINAR E APRENDER BRINCANDO NAS SÉRIES INICIAIS DA ALFABETIZAÇÃO



MICHELE FERREIRA DA SILVA

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2010);

Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2013); Professora de Ensino

Fundamental I - Polivalente - na EMEF Saturnino Pereira, Professora de Educação Básica I – Polivalente - na EE Professor Sérgio Rocha Kiehl.

RESUMO

Este estudo tem por finalidade apresentar algumas considerações sobre a concepção de alfabetização e letramento e também do ato de jogar, para facilitar o processo de ensino e principalmente o de aprendizagem. Possibilitando desta forma, o entendimento dos educandos no processo de aquisição da língua escrita. Promovendo desta maneira, oportunidades para a mediação no desenvolvimento de habilidades, na aquisição da autonomia, na socialização e principalmente na construção do conhecimento. Proporcionando aos alunos o conhecimento sobre o uso social da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Jogos e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Na vida educacional, os educadores sempre estão buscando formas e/ou maneiras de tornar o ensino mais eficaz e estimulante para seus educandos. Uma dessas formas é aliar o prazer à aprendizagem.

Porém, isso não é fácil, porque cada indivíduo tem seus próprios interesses e suas solicitações são diversas, e nem todas as situações no processo de ensino e aprendizagem possibilitam um trabalho de maneira lúdica.

Com o intuito de facilitar o entendimento do professor em relação à prática educativa junto com o jogar, é de suma importância trazer as definições de jogos e também de alfabetização e letramento. Assim o educador poderá compreender melhor qual a necessidade, no momento, da classe ou aluno em adequar um jogo no processo de aquisição da língua escrita.

Desta forma, cabe ao professor procurar e desvendar maneiras que facilite o processo de aprendizagem, estimulando e motivando seus alunos pelo gosto de aprender cada vez mais, possibilitando a espontaneidade e a criatividade de cada um.

Neste processo, através do ato de jogar, os educandos terão a oportunidade de desenvolver capacidades essenciais para o seu futuro, tais como a concentração, a atenção e também a afetividade, auxiliando uma aprendizagem mais significativa.

Utilizando desta forma, o jogo como um recurso didático e metodológico no processo de aquisição da língua escrita, considerando sempre os objetivos a serem atingidos, atuando dessa maneira como mediador, atendendo as necessidades individuais e coletivas dos educandos.

Neste sentido, o educador deve considerar o ato de jogar no processo de aprendizagem da alfabetização e do letramento, mediando a construção do conhecimento, propiciando aos alunos o conhecimento pelo nosso sistema de escrita alfabética.

A intervenção do educador é necessária e conveniente no processo de aquisição da escrita, ajudando os alunos a refletir sobre suas próprias ações, transformando o conhecimento em um processo contínuo de construção.

Devendo o professor criar situações que provoque curiosidade em seu aluno, estimulando assim, que construa seu próprio conhecimento, favorecendo em suas atividades a construção do ambiente alfabetizador.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na história da alfabetização, seu conceito identificou-se ao ensino e aprendizagem do sistema alfabético, o que significa na leitura e na escrita, na capacidade de decodificar os sinais gráficos transformando em sons e codificar os sons da fala em sinais gráficos.

Neste sentido, a alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever.

Segundo Soares (2003, p.91), a alfabetização é definida:

“[...] tornando-se a palavra em seu sentido próprio – como processo de aquisição da tecnologia de escrita, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos e habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortografia) [...]”

Desta forma, para que esse processo seja dominado, é envolvido conhecimentos variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizando as convenções letra som e dominar seu traçado, usando vários instrumentos como exemplo lápis e papel.

A partir da década de 80, o conceito de alfabetização ganhou contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita.

De acordo, com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita, não se caracterizaria somente pelo domínio da decodificação e a codificação entre grafemas e fonemas, passando a ser um processo ativo pelo qual a criança, desde seu primeiro contato com a escrita, passa a construir e reconstruir hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita.

Aos poucos, o termo passou a designar o processo não só do ensino aprendizagem das habilidades de codificar e decodificar, mas também o domínio dos conhecimentos para a utilização dessas habilidades nas práticas sociais da escrita e da leitura. Foi desta maneira que surgiu um novo termo “alfabetização funcional”, com a finalidade de incorporar o uso da leitura e da escrita em situações sociais, surgindo assim a palavra letramento.

Neste contexto, letramento tornou-se o resultado da ação de ensino e aprendizagem do ler e escrever, utilizando essas habilidades nas práticas sociais, sendo uma condição adquirida pelo indivíduo ou grupo social como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e se inserido numa sociedade organizada, diferente da cultura escrita.

De acordo com Soares denomina-se letramento:

“[...] que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória[...]”(In Ribeiro, 2003, p.91)

Neste processo, letramento relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, na situação em que precisamos ler e produzir textos reais, utilizando a escrita para passar conhecimento e/ou informação.

Após o surgimento do termo letramento, muitos pesquisadores estudavam a distinção entre alfabetização e letramento, utilizando o termo alfabetização para designar o aprendizado inicial da escrita e da leitura, o surgimento e o funcionamento do sistema de escrita, já o termo letramento passou a designar os usos e as competências da língua escrita.

Assim, na segunda metade da década de 80, a palavra letramento começa a ser utilizada pelos pesquisadores, com o intuito de ampliar o conceito de alfabetização, não apenas no domínio de codificar e decodificar, mas também, para os usos dessas habilidades em práticas sociais, onde o escrever e o ler são absolutamente necessários.

Conforme Soares (1998), alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Desta maneira, as crianças aprenderiam a ler e escrever de forma significativa, possibilitando o aluno a ter autonomia neste processo de ensino aprendizagem, ampliando suas possibilidades de intervir na realidade.

Neste processo de alfabetização e letramento não se deve esperar que as crianças aprendam tudo o que se é falado ao mesmo tempo, pois elas possuem ritmos e modos diferentes de aprender, por isso, é importante falar do assunto por diversas vezes e utilizando diferentes maneiras e recursos.

Assim, é necessário ir mostrando as crianças que há vários modos de se falar, mas só há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico, mostrando a importância de não ter medo de errar, no processo de aprender a escrever, pois o erro faz parte do processo de aprendizagem.

O PROCESSO ENSINO E A APRENDIZAGEM

O ensino tem uma grande relevância quando a instituição e o professor se colocam a disposição do aluno para mediar a sua construção da aprendizagem.

Nesta perspectiva, a instituição necessita trabalhar tendo um objetivo pedagógico relacionado com a realidade de seus alunos, criando um ambiente escolar prazeroso, promovendo de maneira natural o interesse para a aprendizagem.

Tendo como papel principal trabalhar a integração entre os alunos e a vida social, reconhecendo as diferenças de cada um e sempre os respeitando, pensando sempre no desenvolvimento para formar alunos autônomos, críticos e responsáveis, sendo capazes de inventar, criar, pesquisar, criticar e diferenciar o real do irreal.

De acordo com Bassedas (1999), a escola deve contemplar a formação dos alunos, assim é: “[...] necessário ir além das idéias que lhe conferem somente uma perspectiva assistencial: é preciso pensar que é uma escola que educa e não somente que guarda as crianças”.

Desta maneira, a instituição e seus colaboradores, precisam fazer com que os alunos entendam a importância da escola em sua vida cotidiana, mostrando o que ela favorece em sua vida social, intelectual e física.

O papel do professor nesta perspectiva é estimular seus alunos para a construção do conhecimento de maneira que eles consigam enxergar a sua realidade de vida e com ela aprender saberes significativos, potencializando as situações de aprendizagem, promovendo a ação do aluno, utilizando os instrumentos indispensáveis para que haja o ensino e a aprendizagem.

Para que essa ação do ensino e da aprendizagem aconteça o professor deve conhecer como o seu aluno pensa e se desenvolve, buscando quais são as suas necessidades para poder explorar o conhecimento de cada um deles, levando-os a descoberta e ao interesse do que eles ainda não conhecem.

O processo de ensino aprendizagem tem dois protagonistas importantes, o educador e o educando, a relação entre eles muitas vezes, torna-se afetiva e conseqüentemente, com essa afetividade cria-se a base para aprendizagem.

O educador que consegue ter uma boa relação com seu educando consegue manter uma comunicação para que possa perceber quais são as dificuldades e necessidades, e assim facilitar a aprendizagem.

Ao falar do ensino e da aprendizagem, não é possível desmembrar um do outro, justamente porque ambos têm um papel de trabalharem juntos. Sendo o ensino a ação comportamental e educacional do professor, que faz com que o aluno aprenda e a aprendizagem é o que o aluno conseguiu aprender, através do ensino do professor, chegando assim a construção do conhecimento.

A aprendizagem não ocorre somente no meio educacional, mas é a partir da escola, que se desenvolve um meio de ligação das crianças com a cultura, e o contato com a comunidade onde vive, para que assim seja trabalhado a integração e os saberes culturais, e com essas experiências fazer com que a criança construa seu conhecimento, partindo das diferentes histórias de vida, dando importância assim a sua escolaridade.

De acordo com Bassedas (1999), a escola precisa estabelecer um vínculo com a cultura de seus alunos, pois assim: “[...] se nos situarmos no mundo da escola, podemos dizer que a educação tem como um de seus objetivos integrarem os pequenos de nossa comunidade à cultura do grupo ao qual pertencem e permitir que dele participem”.

Neste contexto, o professor deve viabilizar o contato do aluno com sua cultura dentro do espaço escolar, propiciando a eles um desenvolvimento relacionado à integração e aos saberes culturais, reconhecendo seu aluno como um indivíduo gerador do seu conhecimento e valorizando as diferenças, possibilitando a igualdade para a construção do conhecimento e atendendo desta maneira as necessidades dos saberes de sua vivência.

Então, para que ocorra o processo de aprendizagem, é necessário que o professor busque algo que motive seus alunos, despertando neles o prazer no aprender, visando à necessidade do grupo em seu desenvolvimento e em sua realidade.

Segundo Friedmann (1996), para que o aluno se interesse pela aprendizagem, as suas necessidades são muito importantes, para despertar o interesse pelo conhecimento. Desta maneira, o professor precisa instigar seus alunos ao interesse de novas descobertas,

incorporando em seu bojo experiências para desvendar a realidade de cada um deles, trabalhando com sua cultura e atendendo as suas necessidades, possibilitando o acréscimo de saberes para uma aprendizagem significativa.

Assim, para que ocorra um processo de ensino e de aprendizagem é necessário que o professor desempenhe um papel social, mediando este processo e ajudando seus alunos a aprender, propiciando a eles oportunidades de buscar o conhecimento, através das interações e da expectativa pelo novo, permitindo ao seu aluno que descubra sua forma de aprender, tornando-o um sujeito crítico, culto e criativo, garantindo desta forma, um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos.

DEFINIÇÃO O QUE É JOGO

Nenhum escritor ou pesquisador informa a origem ou de onde surgiram os jogos, sabendo mencionar somente que eles foram passados de geração em geração pela oralidade, reconhecendo desta forma que os jogos expressam a cultura de um povo.

Neste sentido, o jogo não tem uma definição teórica única, e sim, diversas teorias aceitas para o estudo dos aspectos do jogo. Desta forma, tentar definir o jogo não é fácil, pois tem um entendimento diferente por cada pessoa, onde cada jogo tem as suas especificidades, existindo variedade de fenômenos considerados como jogo, dificulta ainda mais a tarefa de defini-lo.

Assim, segundo Kishimoto (2002), existem três níveis de diferenças do jogo, sendo a primeira a comunicação que ocorre dentro do contexto social. Na segunda existem regras a serem respeitadas em cada modalidade. E na terceira é o objeto que vem dar suporte ao ato de brincar.

Sendo assim, para que os alunos possam jogar e se relacionar com os outros é preciso que de alguma forma eles se comuniquem para que possam trocar ideias ou experiências de como irão brincar. No segundo nível elas estabelecem ou simplesmente seguem regras já estabelecidas, para desempenhar uma sequência, conseguindo diferenciar os jogos. E no terceiro nível, o objeto é utilizado no jogo como suporte, favorecendo desta maneira uma compreensão melhor do jogo e do cotidiano.

Desta forma, nas atividades recreativas as crianças estão mais dispostas a ensinar novas combinações de ideias e comportamentos, criando um clima propício para investigar possíveis problemas e solucioná-los.

Neste sentido, o jogo estabelece regras a serem cumpridas durante o tempo que as crianças estão jogando, fazendo com que elas consigam estabelecer níveis de concentração e interação com as outras crianças.

Conforme Friedmann (1996, p. 14), o jogo representa mais para a criança que somente uma forma de brincar, pois:

“O jogo implica para a criança muito mais do que o simples ato de brincar. Através do jogo, ela está se comunicando com o mundo e também está se expressando.”

Neste contexto, o jogo traz para a criança uma compreensão dos atos da sociedade na qual estão inseridos. Garantindo a criança oportunidades de se expressar e mostrar a forma que ela enxerga o mundo, conseguindo desenvolver suas habilidades.

Desta maneira, os jogos estão sempre em transformações, pois é transmitido de forma expressiva, ganhando valores, pois é um instrumento indispensável no decorrer da vida, seja ele para o divertimento, competição e aprendizado, ajudando as crianças a se desenvolver cognitivamente, afetiva, moral e socialmente.

O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, sendo uma atividade natural do ser humano, assim, é através do jogo que o homem reproduz e recria o meio em que vive. Antigamente, o jogo era visto como passatempo, não tendo muita importância. Hoje, ele já se tornou uma atividade vital, que possibilita as crianças a conhecer-se e formar seus próprios conceitos sobre o mundo em que vivem, pois os jogos estão inseridos no contexto familiar, educacional e tecnológico.

Desta forma, na teoria sócio interacionista segundo Piaget, o indivíduo constrói seu conhecimento. Partindo dessa ideia Piaget facilitou o entendimento do jogo através da análise de desenvolvimento da criança e sua evolução em diferentes estágios, explicando o jogo de acordo com o desenvolvimento infantil, caracterizando assim o jogo em três estruturas: Jogo de exercício (sensório motor) que se inicia no nascimento até o início da linguagem, nesta fase as crianças brincam por prazer e divertimento.

No jogo simbólico, a criança une o brincar por prazer com o que acontece em seu cotidiano, esta fase se inicia no início da linguagem e vai até os seis anos. E os jogos de regras, onde existem regras pré-estabelecidas para serem cumpridas, ajudando no desenvolvimento social, cognitivo, emocional e moral da criança.

Conforme Friedmann (1996, p.26), Piaget permitiu uma melhor compreensão de suas regras, especificamente na área do jogo, pois:

“[...]Piaget analisa de forma minuciosa o processo de desenvolvimento do indivíduo, detalhando e explicando a função do jogo no desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos diferentes estágios.”

Neste sentido, o jogo desenvolve a criança de maneira com que ela possa aprender os conhecimentos necessários as áreas de sua vida, se preparando para lidar com os conflitos encontrados na sociedade.

Ao jogar, a criança fica envolvida com o que está fazendo, colocando sobre suas ações, seus sentimentos e emoções, ordenando o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações, facilitando a aprendizagem.

Neste contexto, o jogo fornecem as crianças à possibilidade de ser um indivíduo ativo, construtor do seu próprio conhecimento, alcançando a autonomia frente às estimulações do seu ambiente.

O JOGO COMO IMPORTANTE INSTRUMENTO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Como vimos no capítulo anterior, é através do ato de brincar e de jogar que o indivíduo começa a se constituir como agente de sua vida social, organizando suas interações e ações com autonomia, criando regras de convivência, pois o jogo e a brincadeira são importantes aliados no processo de desenvolvimento e aprendizagem, possibilitando as crianças à construção de conhecimentos e habilidades.

Neste contexto, os jogos e as brincadeiras ajudam as crianças nos conteúdos escolares, propiciando um melhor desenvolvimento sobre o uso social da leitura e da escrita, estimulando a percepção e a análise crítica.

Neste sentido, entendemos que o ato de brincar e jogar são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, pois possibilita aos educandos construir seu conhecimento, através de suas habilidades, tendo autonomia sobre suas ações e interações.

Assim, analisamos a importância do papel do professor, neste processo de ensino e aprendizagem. Pois o educador tem a responsabilidade de mediar este processo, estimulando e propiciando aos seus alunos um desenvolvimento integral, utilizando-se dos jogos e das brincadeiras que são uma das linguagens mais significativas das crianças, trabalhando desta forma, os conteúdos comparando-os ao dia-a-dia de seus alunos.

Com o intuito de aliar o aprendizado ao prazer, o educador necessita planejar as atividades que deseja realizar, voltada para a realidade de seus alunos, para que possa atingir seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem, para que assim, através de suas mediações, seus alunos possam apropriar-se do conhecimento.

Desta maneira, para que os jogos sejam compreendidos pelos educandos, o professor deve deixar claro suas regras e procedimentos, que podem ser definidos por ele ou também com a ajuda de seus alunos, adequando sempre aos níveis de conhecimento dos seus educandos. Tomando cuidado na escolha e na forma de se aplicar, não eliminando a possibilidade de ser revisto os conceitos e as regras, fazendo assim, os ajustes necessários para a melhor compreensão por parte de seus alunos.

Neste contexto, as atividades lúdicas, que incorporam o jogo ao processo de ensino e aprendizagem, devem conter objetivos pedagógicos relacionados ao desejo dos educandos, encontrando o equilíbrio entre os conteúdos ensinados com as habilidades dos alunos.

Desta forma, segundo Fortuna (2000 p. 9), o professor deve reconhecer a importância do brincar, pois:

“Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que se ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.”

Desta maneira, o professor entende como seu aluno aprende e quais os recursos que ele pode utilizar para facilitar o processo de ensino/aprendizagem, dando autonomia e reconhecendo a importância de que seu aluno tenha uma postura ativa nas situações de aprendizagem.

Neste contexto, entendemos que o jogo no processo de alfabetização e letramento, deve ser instigador, desafiando o aluno e até o professor, como sujeitos ativos do processo pedagógico, explorando a vontade de participar, fazendo com que utilizem-se da imaginação, do pensar e do inventar, evadindo-se temporariamente da realidade, pelo tempo suficiente para a construção de uma atividade criativa.

Desta maneira, o jogo deve ser utilizado pelo educador como um suporte para o desenvolvimento e para a aprendizagem, através de seus procedimentos, criando situações e propondo problemas para serem resolvidos pelos seus alunos, assumindo uma responsabilidade na interação entre os alunos, trabalhando seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

Neste processo, o professor precisa ficar atento com o desenvolvimento dos seus alunos, procurando estabelecer objetivos para poder analisar o que está acontecendo com eles, quais são as habilidades e competências que estão conseguindo estabelecer no processo do jogo, podendo assim utilizar essas informações na maneira de ensinar para uma maior aprendizagem dos seus alunos.

Neste sentido, Fortuna (2000) escreve que o jogo ensina ao professor como seu aluno desenvolve o seu intelectual, o seu social e a sua vida afetiva, informando à maneira que

seu aluno aprende e constrói o seu conhecimento e o seu relacionamento com as outras crianças.

Sendo assim, o jogo desenvolve a criança de maneira com que ela possa aprender os conhecimentos necessários, desenvolvendo de forma agradável as áreas de sua vida, se preparando para lidar com os conflitos que encontraram na sociedade.

Aliando assim, o jogo com o processo de alfabetização, o educador deve trabalhar com seus alunos, discutindo a cerca de modos de falar e modos de escrever, propiciando a seus alunos a perceberem a diferença e também sua integração entre essas modalidades, partindo do conhecimento prévio que seu aluno já tem com o contato da família e da sociedade em que vive, tornando-se assim capazes de se comunicar bem. Partindo dessa maneira, do conhecimento da oralidade que já detêm, para a construção de suas produções de escritas, onde o professor através dos jogos deve motivar seus alunos pelo prazer, realimentando a cada etapa de seu desenvolvimento, envolvendo-os cada vez mais nas atividades propostas, para que assim fiquem dispostos a aprender sempre.

Desta maneira, cabe ao educador, propor jogos que tenham o objetivo de ajudar seus alunos a se apropriarem de nosso sistema de escrita alfabética, analisando e pensando sobre quais jogos serão adequados para seus alunos com diferente níveis de escrita, familiarizando-os com seus materiais e regras a serem seguidas, levando os educandos a refletir sobre as palavras de nossa língua, examinando suas características gráficas e sonoras, permitindo a eles o gosto de brincar com as palavras e através dessa brincadeira, dominar o sistema de escrita.

Neste sentido, o educador deve está atento aos questionamentos e também as soluções apresentadas pelos seus alunos, analisando desta forma, as estratégias usadas por eles e os progressos que conseguem neste momento lúdico, para assim conseguir dar continuidade ao processo de ensino e também de aprendizagem.

De acordo, com Friedmann (1996, p.17), o jogo trás grandes contribuições aos alunos, pois:

“Através do jogo, a criança fornece informações e o jogo pode ser útil para estimular o desenvolvimento integral da criança e trabalhar conteúdos curriculares.”

Desta forma, com os jogos que despertam o prazer pelo aprendizado, o educador pode oferecer para os alunos um atendimento apropriado, respeitando seu tempo de aprendizado, que não deve nunca ser esquecido pelo professor, promovendo desta maneira, a reflexão dos alunos com relação ao processo de apropriação da escrita alfabética, fazendo com que eles avancem em suas hipóteses, levando o educador a analisar a importância das mediações, diversificando neste processo as formas de

aprendizagem na rotina da sala de aluna, sondando e descobrindo que tipo de saber ele constrói com os ambientes em que convive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já está provado que o processo ensino e aprendizagem ficam muito mais interessantes aos olhos dos alunos se for mediado pelo ato de jogar ou brincar, levando em consideração seu interesse pelas representações estabelecidas neste momento e a interação com os outros alunos e/ou pessoas.

Desta forma, a aprendizagem deve ser entendida como um processo de construção social, envolvendo o indivíduo totalmente, se fundamentando nas interações com os outros e com o meio em que vive, pois é através dessas interações que ele consegue significados do mundo a sua volta, influenciando e sendo influenciado por eles, desenvolvendo formas de solucionar problemas, despertando o interesse no que ainda não conhece, devendo o educador garantir oportunidades de escolha, trabalhando a autonomia dos alunos, fazendo com que consigam construir seu conhecimento.

Sendo o educador o profissional que deverá estimular seus alunos para a construção de saberes significativos para o seu cotidiano, instruindo-os para uma direção que conseguirão estabelecer conexões de sua vida com as relações sociais do mundo a sua volta. Desta forma, através da convivência com o seu aluno, o professor conseguirá avaliar a forma que ele aprende, assim conseguindo estabelecer o vínculo com a alfabetização e o letramento de qualidade, ajudando seu aluno no ato de jogar e na construção de seus conhecimentos, possibilitando a igualdade na construção do conhecimento, dando oportunidade de novos descobrimentos, instigando neles o interesse pelo novo, fazendo com que busquem o conhecimento, tornando eles alunos críticos e responsáveis no seu processo de aquisição da língua escrita.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, E./ HUGUET, T. Aprender e ensinar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6)

http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em: 03 ago 2020.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: Crescer e aprender - O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In: Ribeiro, V. M. (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MICHELE PEREIRA DA SILVA

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Sumaré, Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar como A contação de histórias sempre esteve presente na cultura humana. Ela antecede o desenvolvimento da escrita e foi um recurso utilizado pela humanidade para transmitir experiências e valores às gerações. Era comum a pessoa sentar em volta das fogueiras para escutar os anciãos, pois as histórias além de instruir, perpetuar conhecimentos, proporcionar entretenimentos também abordavam assuntos que tentavam explicar as inquietações do ser humano. Essas narrativas veiculadas por meio das histórias encantam os mais diversos públicos em diferentes locais. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas qualitativas acerca do tema em questão.

Palavras-chave: Histórias; Educação; Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa de materiais teóricos que abordam o tema em questão por meio de aportes teóricos que trazem respostas às questões pertinentes ao assunto.

Quem já não se encantou diante de uma história bem contada, elas evidenciam belezas, verdades, bondades e possuem características que propiciam reflexões.

As narrativas veiculadas através das histórias encantam os mais diversos públicos em diferentes locais.

Este recurso beneficia quem escuta e também quem fala.

Pata tanto, o contar permeado de encanto, de ludicidade e de fantasia penetra no centro das emoções e emancipa todos os envolvidos além de transmitir as crianças sentimentos de afeição, confiança e segurança.

A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De início serão apontados os elementos indispensáveis para a formação de valores, oferecendo a ela a possibilidade de ir formando os seus conceitos.

Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona.

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Vivemos num mundo tão cheio de tecnologias, em que as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's, o lugar do livro parece ter sido esquecido.

Há muitos que pensem que o livro é coisa do passado, que na era da Internet ele não tem muito sentido.

Mas, quem conhece a importância da leitura, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro de ouvir histórias e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

A contação de histórias é um recurso pedagógico riquíssimo no mundo infantil, pois possibilita que a criança aprenda regras, desenvolva a imaginação, sonhe, fantasie, entenda os adultos, e compreenda algumas situações vivenciadas no cotidiano. O RCNEI relata que:

A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita... (BRASIL vol. 3 pag. 145).

Na mesma direção Abramovich ressalta que,

É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias e escutá-las é o início da aprendizagem, para ser um leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

As crianças podem ter acesso à leitura pela primeira vez na vida na escola. Muitas vezes os seus pais desconhecem o significado da leitura e não incentiva esta nova descoberta.

Nesta faixa etária, a criança está se descobrindo e descobrindo o mundo, está aprendendo a fazer a leitura da realidade, a observar e contemplar o lugar em que vive.

Portanto, a contação de histórias amplia o leque de oportunidades para a formação de um indivíduo mais crítico.

Irão desenvolver as crianças, irão levá-las ao conhecimento, à viagem do saber, ao encanto de descobertas.

Neste sentido Coelho (2000) comenta que:

As narrativas são uma importante fonte de prazer para a criança e contribui para o seu desenvolvimento. Ao contar histórias às crianças aprendem a lidar com situações reais ou fantasias, permitindo assim, a criação de novos fatos, talvez o que elas gostariam que fosse a sua realidade. (COELHO, 2000, p. 13)

O momento da contação de histórias contribui para o aprendizado, pois a leitura possibilita o contato com novas palavras, novos vocábulos, mediados por um conteúdo significativo.

As crianças buscam conhecimentos em fatos concretos, sendo a leitura relacionada com o ambiente familiar, objetos, ações.

A contação de histórias pode servir de mediador na formação de valores nas crianças. É um momento propício para que a criança relacione acontecimentos de sua vida, como amizade, familiares, bagunça e arrumação, dor, medo, animais, comidas, etc.

Existe uma curiosidade inesgotável de entrar em contato com o mundo variado das coisas, e a vontade também de se obter carinho e atenção.

Se houver contação de histórias sobre fábulas, a criança dará vida aos animais, desenvolverá a imaginação e a criatividade, se encantará com os personagens e criará um contexto para a história com várias possibilidades, além de compreender lições de morais, e atitudes de cidadania com as mensagens trazidas na leitura.

Haverá uma viagem por várias áreas do conhecimento de forma lúdica:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, geografia, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc... sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer, e passa a ser didática, que é um outro departamento (não tão preocupado em abrir todas as comportas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Uma das maneiras de viabilizar o acesso à cultura para as crianças é através das histórias, possibilitando maior conhecimento mundial pela viagem da leitura, conhecendo

lugares e atitudes diversas que ampliam o universo cultural das crianças, permitindo que elas enriqueçam os conhecimentos sobre as relações vivenciadas no seu ambiente.

Segundo o RCNEI in BRASIL (1998):

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (BRASIL, 1998, vol.3 pag. 143).

A contação de histórias é um instrumento propício para apresentar culturas de diferentes lugares para as crianças, contribuindo para a aquisição de conhecimentos de forma prazerosa e interativa.

Além de possibilitar que ela pense, elabore, questione, critique concorde ou discorde de situações que estejam presentes no contexto social que ela pertence.

A preocupação da sociedade com a formação de leitores busca estratégias para tornar prazeroso o gosto pela leitura e como tornar significativo este processo na vida da criança.

E, por meio da contação é possível despertar o interesse pelos livros. Pois, ao contar uma história, a linguagem oral se mistura à escrita, sendo um conteúdo fundamental no processo de formação de um leitor.

Desta forma, uma alternativa para motivar as crianças e despertar o interesse pelas histórias é trazer para estes momentos temas que permeiam o ambiente que elas circulam.

A orientação do RCNEI in BRASIL (1998) para que esta proposta se efetive com qualidade é que:

As instituições de educação infantil resgatem o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças. Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. (BRASIL, 1998, vol.3 p.143).

A história desperta na criança emoções e sentimentos. Há ampliação contínua do vocabulário, além de permitir entrar em um universo que irá se apropriando aos poucos: o universo letrado.

O enredo veiculado pelos livros de acordo com COELHO (2000):

Tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. (COELHO, 2000. p.15).

Na mesma direção Gregorin (2009) pactua que “A leitura de um livro é o diálogo com o próprio universo que nos rodeia e no qual está criança também será parte atuante e transformadora”.

Coelho (2000) conclui que, é o meio ideal para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais e também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta.

As histórias estão presentes em todos os espaços, independente da faixa etária e da classe social.

Apesar dos avanços tecnológicos a narrativa oral ainda existe e resiste seduzindo desde a criança até o adulto.

“A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção”. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (TAHAN, 1966, p.16).

No universo infantil a narrativa, é uma oportunidade de conduzi-la ao mundo da imaginação, do faz de conta e do jogo simbólico, além de trabalhar sentimentos que elevam a dimensão humana tais como: integridade, solidariedade, compaixão e resiliência.

Estes fatores são essenciais na formação do caráter humano e compõem a base para o desenvolvimento de princípios éticos que influenciarão as atitudes destas crianças diante de situações adversas que possam surgir no seu cotidiano.

Além de contribuir na formação de indivíduos mais tolerantes que atuaram na sociedade de forma consciente e propositiva.

Gregorin (2009) reforça que oferecer a leitura para crianças desde pequenos é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão e as diferenças.

A literatura propõem caminhos que podem nortear reflexões difundidas e presentes no cotidiano de milhares de crianças, em diferentes partes do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é um estímulo que desperta o interesse pela leitura. Para que as pessoas desenvolvam o hábito de ler, para criar mais cultura, mais sabedoria, imaginação e facilidade na linguística, através da escrita e da oralidade.

Quem lê, tem maior facilidade no entendimento dos textos e na prática da redação.

Ao utilizar os livros nas aulas, a criança irá construir a sua própria identidade, com base nas histórias contadas, através de semelhanças e diferenças, e irá construir muitas ideias em sua imaginação com as leituras, se desenvolvendo constantemente.

A prática da contação de histórias na Educação Infantil visa à educação de crianças mais conscientes dos fatos que a cercam, como a saúde, a alimentação, o vestuário e as boas maneiras, que são comentadas nos livros, e quando estas práticas se dão de forma lúdica facilita a compreensão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

Scipione, 1995.

ALMEIDA, S. V. de. LARA, Â. M. de B. **A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais**. Revista HISTEDBR. On-line. Campinas, 2005.

Disponível em: <www.histedbr.dae.unicamp.br/art10_17pdf>. Acesso em: 08 ago 2020.

SOARES, A. da S. **Concepção de Infância e Educação Infantil**. Disponível em:

<www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-ducacao-infantil-1080579.html>. Acesso em: 08 ago 2020.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. (16a ed., A. Caetano, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394-96**. Brasília: SEB, 1996.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

FARIA, A. L. G. de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GARCIA, W. et al. **Baú do Professor**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

GREGORIN, J. N. **Literatura infantil: múltipla linguagem na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramento, 2009.

MACHADO, A. M. **Balaio: livros e leituras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

PSICOPEDAGOGIA, Associação Brasileira de. **Código de Ética**. Disponível em: www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica. Acesso em: 08 ago 2020.

SME/DOT. **Orientação normativa nº 01/2013: Avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares** – Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SUNDERLAND, M. **O valor terapêutico de contar histórias**. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro: Conquista 1966.

IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



MICHELE PUCCY ALVES PADILHA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2014); Graduada em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (2017); Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Unyleya (2017) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEF Henrique Raymundo Dyott Fontenelle Brig, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança. Destacamos a fase de 0 a 6 anos em que a criança está constante e crescimento, agindo, interagindo e transformando o mundo. A infância é a fase fundamental para que a criança tenha várias vivências através do brincar, pois é através das brincadeiras que a criança desenvolve, constrói pensamentos e seu próprio jeito de ver o mundo, aprendendo a interagir com a realidade. O professor de Educação Infantil é alguém capaz de mediar sua comunicação, possibilitar momentos para expressão de sentimentos de alegria, tristeza, angústia, usando as brincadeiras como estratégias no desenvolvimento de habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas e cognitivas.

Palavras-chave: Infância, Brincadeiras; Brinquedos; Interação

INTRODUÇÃO

As situações vividas pelas crianças, especialmente do 0 aos 6 anos, fazem muita diferença para a formação de seu corpo, seu pensamento e suas emoções. Por isso, os primeiros anos de vida precisam ser muito bem aproveitados.

Nessa fase, muitas horas do dia a dia das crianças acontecem fora da escola, em momentos em que estão com a família ou com cuidadores. Elas passam pelo menos 50 horas por semana fora da escola. Portanto, é fundamental criar boas condições para que aprendam, cresçam e se desenvolvam também nessas situações.

O artigo tem como objetivo demonstrar que o lúdico é importante fator no processo ensino e aprendizagem. Com o passar dos séculos a criança assume papéis diferentes devido à época e a sociedade que a insere, sendo hoje a criança um ser único e singular

no centro da família. É durante a infância que ocorrem interações entre o mundo e o meio em que a criança vive. “A infância conhecida como a ‘fase’ das brincadeiras, do lúdico, é comum ao mencionarmos criança, logo se pensarmos no brincar, pois é nessa etapa a criança aprende brincando. Quando nos remetemos a criança, a infância, automaticamente lembramos de educação.

A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças até cinco anos de idade e são nessa etapa que as crianças descobrem novos valores, sentimentos, costumes, desenvolvem a autonomia, a identidade e a interação com outras pessoas. Outro tópico que se destaca no artigo é o brincar, constituindo-se como atividade fundamental nesse período do desenvolvimento infantil. O brincar auxilia na aprendizagem possibilitando que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir explorar e reinventar os saberes.

É através do lúdico que o professor obtém informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

O BRINCAR - O QUE PROPÕE A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

É inquestionável a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Ela está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança: 1. conviver, 2. brincar, 3. participar, 4. explorar, 5. expressar e 6. conhecer-se.

A partir dos seis direitos, a BNCC estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A brincadeira é, portanto, uma parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento da criança, momento em que ela exercita todos os seus direitos e estabelece contato com os campos de experiência, como protagonista de seu desenvolvimento.

Particularmente, as brincadeiras têm um papel destacado nas Escolas Democráticas, cuja preocupação principal é a adaptação entre as novas gerações e as formas de trabalhar na Educação Infantil.

O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança. Através do brincar ela aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação e organiza suas emoções.

O principal objetivo da brincadeira é explorar. Para uma criança pequena, tudo é experimento, até jogar e brincar com o prato de comida. A brincadeira é um espaço para explorar sentimentos e valores, assim como para desenvolver suas habilidades.

A brincadeira surge de objetos estruturados e não estruturados, disponibilizados para as crianças. A partir da brincadeira, observamos que a exploração e a sequência lúdica dependem, única e exclusivamente, de cada criança ou, por vezes, de um grupo de crianças dispostas a compartilhar o brincar.

Através do brincar e a partir do sentimento que aflora em cada brincadeira, a criança faz a leitura do mundo e aprende a lidar com ele, recria, repensa, imita, desenvolvendo, além de aspectos físicos e motores, aspectos cognitivos, bem como valores sociais, morais, tornando-se cooperativo, sociável e capaz de escolher seu papel na sociedade.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, não aceitando com facilidade que seja comandada.

Carvalho (1992, p.14) afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante. (Carvalho, 1992, p.14).

EXPERIÊNCIAS FUNDAMENTAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Desde bem pequenos, os bebês são verdadeiros cientistas, ocupados em investigar tudo ao seu redor. Esse comportamento de constante pesquisa é extremamente útil em todas as fases da vida, pois, quanto mais problemas solucionar, mais facilidade terá para enfrentar os desafios inerentes à vida de qualquer adulto. Chamamos aqui de “problemas a solucionar” os pequenos desafios cotidianos, como descobrir o modo de encaixar uma bolinha em um cubinho, fazer movimentos para alcançar um brinquedo, compreender o que significam as diferentes expressões faciais do adulto enquanto conversa ou mesmo descobrir como chamar a atenção para seus desejos e necessidades.

Os desenvolvimentos social e cultural remetem às experiências de interação com as pessoas que pertencem aos diferentes grupos com os quais as crianças vão conviver, tais como a família, a creche, a escola, a casa dos amigos, as festas anuais de sua comunidade. Viver em sociedade pressupõe se relacionar com pessoas, viver em grupo, aprender as regras do coletivo. Por sua vez, esses diferentes grupos têm histórias e produções próprias: rituais, tradições, hábitos, costumes, música, arte, mitos e lendas. Nesse sentido é importante citarmos sete experiências essenciais para o desenvolvimento infantil.

Falar e ser ouvido (a)

Desde os primeiros gestos, olhares e balbucios, as crianças aprendem a expressar suas ideias e sentimentos. Ao participarem de conversas frequentes têm oportunidades para elaborar opiniões e manifestar dúvidas, além de construir vínculos afetivos com seus cuidadores.

Brincar

A brincadeira é uma atividade que tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois permite que experimente viverem diferentes personagens, chegar a acordos para organizar jogos e brincadeiras, tomar decisões, explorar diferentes materiais, usando-os com funções diversas, fazer a ligação com regras já assimiladas e aprender sobre cooperação.

Conviver

Quando as crianças interagem com outras desde cedo, aprendem a conviver e a compartilhar. Estar entre pares permite que troquem ideias, opiniões, criem soluções para conflitos, brinquem e explorem juntas o seu entorno, aprendendo umas com as outras.

Contar e comparar

A matemática está presente no cotidiano. As crianças aprendem a pensar sobre ela quando têm a oportunidade de organizar pequenas coleções e fazer contagens, brincar com formas, percursos e números. Quando são convidadas por um adulto a observar, explorar os números e as formas em diferentes situações é estimulado a responder a perguntas e a se aprofundar em curiosidades.

Escutar a leitura de textos

Ao conhecer e interagir com textos diversos (como histórias, poemas, notícias), as crianças ampliam seus conhecimentos sobre a linguagem oral e a escrita. Além disso, a

leitura enriquece a imaginação, colabora para o desenvolvimento emocional e favorece o contato com o mundo do conhecimento.

Explorar e questionar

Explorar e brincar em espaços públicos, especialmente aqueles que favorecem contato com a natureza, permite que as crianças observem, perguntem e investiguem diversos aspectos do mundo em que vivem. Dessa forma, além de compreendê-lo, podem aprender a cuidar dele e transformá-lo.

Experimentar e apreciar diferentes formas de arte

Ao produzir e apreciar arte, as crianças aprendem a se expressar e pensar sobre o mundo utilizando diferentes sentidos e formas de expressão. Desenhar, cantar, recortar, modelar e entrar em contato com obras de arte favorece o desenvolvimento de diferentes aspectos, como a linguagem, a coordenação motora, a sensibilidade e a valorização da cultura.

Vygotsky (1998, p. 137) ainda afirma:

“A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

O PAPEL DO EDUCADOR E MEDIADOR NAS BRINCADEIRAS

Ao educador ou mediador cabe promover o estímulo da criança pela busca de conhecimento, facilitando o exercício dessa busca por meio de brincadeiras, respeitando e valorizando a diversidade de seus entes e os repertórios culturais que afloram, tanto do grupo como individualmente.

Portanto, o adulto é observador e não deve interferir, a menos que haja a manifestação da criança com pedido de ajuda ou orientação ou, ainda, quando a criança encontra obstáculos, mantendo o cuidado em não mudar a ordem e os comandos estabelecidos na brincadeira/coleta/coleções/construções.

O espaço é organizado pelo professor/facilitador de modo a estimular as brincadeiras, sua seleção, às atitudes de cooperação entre as crianças, instigando a socialização do espaço lúdico e sempre respeitando a vontade de seus atores.

O papel do professor/facilitador na brincadeira é de observador, elaborando registros daquilo que a criança mostrou durante o brincar, observando as diferentes linguagens sociais, afetivas e emocionais de cada criança.

A essas ideias associamos nossas convicções sobre o brincar como prática pedagógica, sendo um recurso que pode contribuir não só para o desenvolvimento infantil, como também para o cultural. Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. Observamos, deste modo que a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

Finalizando Gonzaga (2009, p. 39), aponta:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (Gonzaga, 2009, p. 39).

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno. E muitos educadores têm a concepção que se aprende através da repetição, não tendo criatividade e nem vontade de tornar a aula mais alegre e interessante, fazendo com que os alunos mantenham distantes, perdendo com isso a afetividade e o carinho que são necessários para a educação.

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa bibliográfica entendemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os brinquedos e as brincadeiras uma relação natural, momento em que podem extravasar suas tristezas e alegrias, angústias, entusiasmos, passividades e agressividades, são por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro.

As brincadeiras são fundamentais mecanismos para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Entendemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, etapa que ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem no processo de construção do conhecimento, pois quando as crianças estão envolvidas emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Concluimos que o aspecto lúdico é essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral considerando os aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo.

REFERÊNCIAS

- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do**

Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CRAIDY, Carmem Maria, org.; KAERCHER, Gládis E. org. Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: **o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar na Escola**. Disponível na Internet via: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrid=270>. Acesso em 11 de agosto de 2020;

MOLUSCO, Lula. **A importância de brincar na escola**. (online) Disponível na Internet via: <http://www.jornallivre.com.br/195025/a-importancia-de-brincar-na-escola.html>. Acesso em 11 de agosto de 2020;

MORAIS, Ana Maria Galeazzi. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**. Disponível na Internet via: <http://www.tribunaimpressa.com.br/Conteudo/A-importancia-do-brincar-n,771,778>. Acesso em 11 de agosto de 2020;

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

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

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. **A Importância da formação lúdica para professores de educação infantil.** Rúbia Renata das Neves Gonzaga. (p. 36-39).

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

VALLE, Ribeiro do. **O brincar.** (online) Disponível na Internet via: <http://www.ribeirodovale.com.br/brincar.htm> >. Acesso em 10 de agosto de 2020;

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

CONTOS E IMAGINAÇÃO: FERRAMENTAS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL



MICHELLY DOS SANTOS NASCIMENTO SANTANA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Bandeirante de São Paulo (2007); Especialista em Psicanálise dos contos de fada pela Faculdade Renil do Brasil (2019); Professora de Educação Infantil: Cei Alvarenga.

RESUMO

A educação infantil é a base da construção acadêmica do ser humano, tendo em vista a sua importância, dentro do processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento integral da criança, temas relacionados ao faz de conta, se tornam ainda mais necessários, para o trabalho a que se destina a escola de primeira infância. O conto e a imaginação, são temas a que se destinam muitas pesquisas, que analisam e refletem sobre o faz de conta, e como por meio da psicanálise educacional, a criança pode absorver de maneira mais eficaz as ferramentas, para ressignificar sua realidade e cultura, desenvolvendo habilidades e competências de compreensão e aprendizado de forma global e integralizada. Sendo assim, temos um campo fértil de estudos sobre o conto, e a imaginação, que podem contribuir para o objetivo da educação na primeira infância, potencializando as ações na escola, favorecendo áreas futuras como a organização e promoção das múltiplas linguagens, que calçam o alicerce do ensino e aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Conto; Imaginação.

INTRODUÇÃO

A capacidade de contar uma história não é simples, ainda mais quando é para um público tão especial, como o de crianças e formação no tempo da infância. Transportar as crianças para contextos onde tudo é possível, levar a imaginação a um grau de hipnose, porque conquistou o interesse da criança, de maneira leve, convidativa e descontraída, fazer com que a história abrace e envolva a criança de tal maneira que ela desenvolva habilidades e capacidades de cognição, abstração que não são possíveis sem o poder de

interação que a literatura, e o que é capaz de proporcionar para o ambiente de ensino e aprendizagem.

A realidade que as crianças entram por meio das histórias oportuniza a formação de moralidade e pontos de vista, isso permite um posicionamento crítico sobre o ambiente que a rodeia.

A vida é com frequência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de ideias sobre como colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso poder criar ordem na sua vida. (BETTELHEIM, 2009, p.13).

Para Bettelheim (2009), o que pode representar a história, está dentro do potencial de imaginação infantil, calçando o assoalho da que pode vir a ser o primórdio do desenvolvimento de significados. As histórias por sua vez no processo de aprendizagem traz qualidade para o ensino. Transforma o ambiente escolar, e trabalha com momentos, do qual em casa, dificilmente a criança teria, com o livro, com os colegas, enfim, potencializando a imaginação. A citação, não teria tanto espaço para impactar a criança psicologicamente, caso não fosse realmente uma obra de arte.

Há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem - se ficarem quietos, conto uma história, se isso, "se aquilo..." - quando o inverso que funciona. A história quieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. (COELHO, 1999, p.12).

Pensando nesta proposta sobre o imaginar podemos refletir sobre o conto e sua função no processo de ensino, KISHIMOTO, 2012, afirma:

Quando entram no faz de conta compreendem as funções desses personagens na sociedade: Do motorista, da professora, da mãe que da comida ao bebê. Essas imitações, embora importantes, são repetições de ações observadas pelas crianças sem a compreensão do significado dos papéis desempenhados. KISHIMOTO (2012, p 17)

Assim a partir da análise de Kishimoto, que o conto ajuda de forma completa a construção do significado do mundo que cerca criança, a partir desta dinâmica a criança vai gradativamente refletindo sobre si, e aprendendo qual seu papel como ser atuante no contexto social.

Como ser único, cada criança em sua complexidade, necessita de um exercício de reflexões sobre si, e o objeto concreto aliado a uma narrativa, pode contribuir para a construção de maior aprendizagem, com relação a isso escreve PIAGET:

...a criança entende o mundo a sua maneira, sem obrigações ou regras com a realidade, porque seu envolvimento com o objetivo não depende a natureza do objeto, mas da função que o objeto vai fornecer para a criança, atribuindo ao objeto um significado temporário. PIAGET (1971, p 96)

De acordo com os estudos que PIAGET desenvolveu, a inteligência é uma das etapas que o escutar desenvolve representativamente, ou seja, a assimilação domina a princípio

e só depois vem à acomodação, chegando a um objetivo chamado de aquisição do conhecimento oportunizado pela experiência vivenciada anteriormente. Já de forma diferente, para VIGOTSKY, as transformações psicológicas são criadas inicialmente através do contexto sociocultural. Suas ideias para definir o brincar, caminham nos ambientes da filosofia, onde vê o mundo como sendo criado e transformado por etapas históricas sociais que controlam a moralidade e costumes do ser humano, influenciando ativamente a maneira de viver na sociedade.

CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO DOS CONTOS E A LITERATURA

Para iniciar abordamos o ambiente da arte, pois faz parte do meio social por ser formada na ação do meio e modifica realidades, os contos na literatura se torna social e influenciando na sociedade. Para compreendermos essa influência é preciso que seja analisada as informações da história da literatura. Nos arquivos, é possível verificar que a literatura era um privilégio somente de poucas pessoas, das quais em grande maioria eram exclusivamente da burguesia, devida a educação também ser apenas para esse pessoal, desta forma, a literatura era particular. Diante dessa realidade é possível refletir que atualmente ainda há uma grande dificuldade pela valorização e importância da literatura não só para o meio escolar mas para o crescimento pessoal de cada cidadão, haja vista, as crianças consideradas oriundas de classe menos favorecida, não tem acesso a boa literatura, envolvendo-as no mundo das letras envolvidas nos desenhos e cores fantásticas. SILVA, (1985, p.24).

Com raras exceções em pontos isolados do processo histórico brasileiro, não houve a preocupação em se desenvolver uma política 'honesta' que promovesse o homem brasileiro em toda a sua plenitude. Assim sendo, os bens culturais, no Brasil, têm uma distribuição injusta, restringindo-se às elites. As classes trabalhadoras encontram-se em desvantagem para produzir e expressar suas ideias porque não tiveram o direito de ser leitoras. Silva (1985, p.24).

No início do século XVII podemos identificar através da análise da criação de um dos objetivos social da infância era transformar o modo como as crianças eram vistas, ou seja, não como pequenos adultos, mas sim como seres humanos que estavam iniciando sua vida em sociedade e por este motivo era necessária uma transformação da mentalidade da época pois por meio disso evitaria vários problemas como por exemplo o aumento da mortalidade infantil pois era alta naquela época.

Essa visão equivocada da qual as crianças eram vistas e reconhecidas como pequenos adultos também foi transportada para cultura literária onde não havia livros apropriados para as crianças respeitando as etapas do seu desenvolvimento.

Nós Arquivos históricos é notório que no momento em que a burguesia começou a crescer e houve uma transformação cultural familiar a criança teve um novo lugar no seio da sociedade se distinguir indo das obrigações dos adultos ganhando direitos e espaços que outrora não tinha.

A instituição escolar foi um dos meios que colaboraram para o reconhecimento da Criança e a necessidade de uma educação com foco em uma literatura apropriada do qual garantisse o desenvolvimento de habilidades e competências das quais a criança necessitasse para ter uma colocação em sociedade capaz de assegurar uma cidadania digna. Para falar do início do veículo literário infantil podemos destacar que as primeiras produções infantis tiveram a realização pautada por professoras pedagogas habilitados e capacitados produtores em meados do século XVII e XVIII. E estudar a história de uma forma onde é necessário escolher a forma e até mesmo os recursos mais adequados para apresentá-la. (COELHO. 2001 p. 31)

Ao analisar alguns artigos e livros a respeito da contação de histórias podemos encontrar que é uma das atividades que possui uma antiguidade Educativa em muitas civilizações. Como arte que serve como quebra-cabeça contando épocas que sugerem a formação do homem de anos que já se foram porém necessários para compreensão do presente e do Futuro. É uma arte anterior ao desenvolvimento do que foi escrito, vou contar histórias é cantar versos dos quais então a cultura humana de uma forma da qual a criança é colocada em um mundo e significados e realidades jamais vividas devido a sua idade. Podemos também refletir sobre os contos que por muitas civilizações são temidos até os dias atuais por que propagam momentos fatídicos e verdades contestáveis que nem sempre tem uma expressividade por meio da razão, assim desta maneira podemos observar o seguinte nos contos: eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos assim expressam a sentimentalidade Dilma Sul realidade humana e por vezes arcaica. (VIEIRA, 2005. p. 10)

Diante dessa afirmativa podemos notar que antigamente ao retrataram as questões históricas de tempos longínquos e dos tempos atuais a necessidade do ser humano indagar o que é a vida e ainda querer explicar as coisas em quietas causadas pelos sentimentos faz com que possamos exprimir moral e ética daqueles que nos deixaram como herança uma força que nos permite contar e reconhecer o que já foi vivido e aprendido em tempos

históricos passados, sobre isso Rodrigues nos faz uma alusão sobre a contação e seu papel sobre a imaginação.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Como justificativa para uma abordagem pedagógica podemos enxergar a contação de histórias como uma das atividades e fundamentalização, capaz de fomentar as bases do conhecimento trabalhando valores específicos, trazendo uma roupagem de formação mais concreta, atingindo diretamente o desenvolvimento infantil e os campos atuantes na proposta de ensino e aprendizagem qualitativos.

No tocante de que a humanidade consegue se comunicar trazendo significados de informações aleatórias para contar experiências vividas podemos ver nas histórias significados organizados, Nos quais através de uma narrativa que conta realisticamente os casos e acasos que acontecem no cotidiano e momentos.

Por este motivo temos uma justificativa da qual coloca a contação de história na área da Educação, na área de ciências humanas, e no poder de atividades de comunicação e expressão por um veículo de fácil manipulação no interior de uma sala de aula ou em meio a um parque, transformando o potencial da aula, alcançando os processos de ensino e aprendizagem, capazes de despertar habilidades de interpretação, imaginação e agregar conhecimentos, para futuramente ter equilíbrio e acomodações na aquisição de aprendizagem.

É através da contação de histórias que as pessoas transmitem seu costume, sua tradição e valor, tratando da cidadania potencializadora e transformadora social. Tornando o professor não passivo mais ativo, quando sabe manipular o ambiente para encantar, trabalhando o surpreendente as emoções, transfigurando personagens dos contos tornando-os identidade de algo palpável. Não se pode ter uma interpretação de um cálculo geométrico sem antes ter a sensação e a necessidade de compreender o que é e como fazer um castelo. Não se pode compreender o que é moral e ética sem antes ter escutado e imaginado uma grande Aventura envolvendo ratos bons e mouse dos quais não se pode ver em sua realidade cotidiana. É na educação infantil que deve ser iniciado a imersão da literatura na vida do educando. Do qual ao entender a necessidade de se trabalhar a sua imaginação para compreender as realidades ver no hábito da leitura a porta para o conhecimento. Entendendo assim que podemos entender a vida através de narrativas, onde se acampam mundos internos e os mundos externos. Referindo ao mundo social que

compõem a pessoa, que possui esquemas que a direcionam para valores e a crenças dentro de sua comunidade. Por esses motivos e alguns outros foi necessário ocorrer à reciclagem da Literatura Infantil, de tal importância para o campo social e para a individualidade das pessoas, para aí sim ter a manutenção e proteção de especificidades a intenção da qual a história tem e precisa transmitir para criança na fase escolar.

O DESENVOLVIMENTO DOS ASPECTOS SÓCIO COGNITIVO E AFETIVO DA CRIANÇA

Nos dias atuais temos muitos desenhos infantis que mostram as crianças desde os primeiros anos de idade o mundo em que os animais possuem a capacidade de se comunicar através da fala e até mesmo em alguns desses desenhos animados os animais contam histórias para as crianças ou filhotes de sua família.

Os mais diversos temas são colocados à frente das mídias alcançando milhares de crianças informação, até mesmo dentro de escolas é possível notar a utilização de mídias para contação de história e até mesmo desenhos animados para complementar leituras feitas durante as atividades em sala de aula. De certa forma e até propício para que as crianças não venham ficarem fadados a respeito do assunto ou tema abordado para os projetos bimestrais ou semestrais. Por exemplo podemos pegar na literatura, a importância das fábulas. (LIMA; ROSA, 2012)

Fábula possui uma marca particular na literatura, como o nome traduzido fábula vem do latim e tem o seu significado sendo falar. Foram criadas para o público adulto para um conselho rápido e objetivo e até mesmo em forma de lazer para distração dos adultos. Porém Como a arte ela serve para veículos em várias etapas da nossa vida. As fábulas se encaixaram perfeitamente como ferramenta a ser. Trabalhada na educação infantil. Contendo uma rica narração cujo os personagens em sua maioria são animais que tem sentimento e emoção muito assemelhados a dos humanos. Chama atenção da criança e leva ela até uma sensibilização através da Imaginação. (LIMA; ROSA, 2012)

A fábula é uma narração alegórica, cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada. (LIMA; ROSA, 2012)

Assim como afirma Fernandes (2001) a fábula é um dos gêneros narrativos que demonstrou como muitos povos viviam trazendo a compreensão de valores, por exemplo

respeitar os mais velhos, respeitar as diferentes raças, respeitar as diferentes crenças, preservar amizade, despertar a caridade e a sensibilização humana. Desenvolvendo também uma moral forte e sólida, necessária para o convívio e sobrevivência em uma grande metrópole.

Autores renomados como Góes (1991), fala-nos a respeito da importância de oferecer para o público de primeira infância a magia das animações e o mundo de possibilidades emocionais por meio das cores nos livros de fabulas, despertando valores positivos e que eleva a alma, e traz significados para uma vida de integridade e bondade e bem-aventuranças.

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias. (GÓES, 1991, p. 144)

A sociedade íntegra e necessita de pessoas mais humanas, sensíveis ao meio ambiente onde vive os homens e os demais animais. Acreditando que sem reflexões sobre o bem viver, através de uma ótica de criticidade das realidades, construindo circunstâncias de evolução sobre o êxito de qualquer obstáculo que impeça a sociedade de progredir. Da qual a escola, se subsistem por ser uma instituição que presa pelo desenvolvimento integral dos educandos a fim de trabalhar habilidades e competências de compreender o universo social, que nos exige uma bagagem cultural, que pese, sobre a balança da ignorância, levando a moralidade e ética de convivência a níveis de qualidade de vida para todos.

Porém não é tarefa fácil, pois no universo infantil o diálogo para o conhecimento se forma por meio de jogos simbólicos. Onde a criança constrói o seu subconsciente as noções de certo e errado do certo e do errado, para as crianças por isso se justifica a importância dos Contos, e o momento em que a criança utiliza as informações através das histórias para vivenciar nos jogos e brincadeiras. Isso colabora para a educação, na socialização, comunicação. Pois a criança busca referências, se espelham nos personagens, dando ao professor a oportunidade de fazer intervenções para que haja construções moralizantes.

Assim a criança que necessita da vivência rica, presente na vida dos personagens dos contos, trabalha o conhecimento de si própria, sentimentos vem à tona, como medo, segurança, coragem, compaixão, buscando uma autoafirmação, da qual não é possível ser encontrada sem passar por um processo de construção imaginária. Estudos mostram, que até os oito anos de idade, a criança faz o exercício do jogo de simbólico, necessitando assim das narrativas presentes nas fábulas e contos infantis.

A Literatura Infantil e principalmente os contos de fadas são imprescindíveis para a educação da criança, quando se refere a ela própria e a realidade ao seu redor.

Refletindo sobre os problemas da humanidade universais, encorajando o desenvolvimento Infantil de qualidade ao mesmo momento em que ajudam a compreender tensões e problemas, porque os significados simbólicos da literatura dos contos de fadas e fabulas, tem relação direta com que a criança irá lhe dar ao longo da vida.

Sendo as fábulas pequenas narrativas em que animais são os personagens protagonistas, o comportamento humano é criticado através de atitudes de animais que poderiam ser bons, maus ou apresentar diferentes virtudes ou defeitos. É comum que esses animais representem raposas, lobos, formigas, entre outros. Cada um deles apresenta características tipicamente humanas. Como exemplo, o leão representa força e poder, o cordeiro representa ingenuidade, a raposa simboliza a esperteza. (COELHO, 2000, p. 166)

A construção de imagens internas a criança consegue através das fábulas, oportunidades para complexa compreensão dos sentimentos que norteiam a vida em sociedade, onde pode ser analisado atitudes de diferentes personagens, por exemplo na face conta através na experiência em ser um dos personagens do conto, a criança pode ter bons, e até maus atos, notando modelado diferentes virtudes e defeitos que todos ser humano é capaz e cometer.

Os termos que serão abordados nos anos posteriores na escola necessito de uma vivência da qual muitas vezes e negligenciada a criança, diante da falta deste momento tão precioso que é contação de história e a literatura infantil de qualidade trabalhada de forma eficaz na sala de aula.

A criança do século XXI é bombardeada por imagens em todos os lugares dos quais fazem parte do seu dia a dia, tudo muito pronto, sem fazer com que a criança tenha o trabalho de imaginar para compreender, caindo na padronização da imagem neural, negligenciando a capacidade criadora individual e autônoma da criança, fatores que podem acarretar uma gama de problemas, dos quais vão aparecer futuramente, nos anos seguintes da sua vida escolar, atingindo sua identidade e sua realidade, dentro da sociedade. Para combater esse mal, do qual faz parte o analfabetismo funcional, e alienação das capacidades e habilidades, dos quais todo ser humano é capaz desenvolver, é necessário um plano de educação infantil que contemple a proteção ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorize os momentos da leitura, imaginação do conto de fadas, fábulas em fim, da literatura potencializadora de processo de ensino-aprendizagem qualitativos.

O uso de tecnologias na Educação Infantil nos convida a uma reflexão sobre as novas formas de construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades, múltiplas linguagens e processos de constituição de identidade, sobre a cultura da infância e o brincar. À criança – um ser produtor de cultura – não deve ser negado o acesso às inúmeras possibilidades de expressão das diferentes linguagens presentes no universo midiático. Construir situações de aprendizagem utilizando o computador, bem como câmeras e filmadoras digitais, gravadores de som,

CD, projetor multimídia, escâner e outros é oferecer às crianças experiências por meio do lúdico que desperta que provoca e que suscita.

Aprender tem que ser prazeroso, e preparar a criança para sua autonomia na procura de conhecimento, é preciso fazer com que todo tempo, do qual ela estiver disponível, dentro do ambiente escolar, ela tenha acesso há momentos de interação com as múltiplas linguagens. (ALMEIDA, 2012)

O trabalho na série desenvolvido tem que ser pautado pela relação direta com a família, os na atualidade a família transformou seu núcleo, e as crianças são criadas não apenas pelos familiares, mais possui também a participação da comunidade que vive esse desenvolve ao seu redor. Podemos mencionar ainda a multiculturalização venda de tecnologias da informação como a própria mente dita internet, que oferece uma gama de informações muita das vezes não filtrada, acessar das crianças por meio de smartphones e tablets. Iniciando as atividades por meio de jogos e vídeos, que também requer da criança interpretação e preparo para análises mais completas. (ALMEIDA, 2012)

Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28)

Assim sendo a escola ganha um papel ainda maior porque a velocidade que requer o ensino aprendizagem é diferente do acesso livre de informação que as crianças possuem, por meio da internet. (BELLONI, 2009)

Em pleno século XXI a maioria das escolas que atendem crianças na educação infantil, não possuem materiais tecnológicos, como computadores e tablets. E muitas das vezes é ofertado a criança no seu ambiente familiar por meio dos seus pais, por isso é necessário ter diálogo direto com familiares, trabalhando em equipe para melhor do desenvolvimento infantil, selecionando conteúdos e direcionado o foco da criança para que ela possa ter êxito em todo processo de ensino aprendizagem. (BELLONI, 2009)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a contação de histórias para a aprendizagem constatou-se que é uma ferramenta poderosa e extremamente importante para o professor utilizar no contexto escolar, pois potencializa o ensino e aprendizagem na educação infantil, trabalhando a imaginação, criatividade, e o acesso a literatura.

Realizando este trabalho foi possível compreender que por meio da contação, o ensino e aprendizagem ganha mais significado, e atrai a criança para um mundo de novas descobertas, de maneira simples, e agradável.

Assim, considera-se trabalhando com histórias para as crianças, oportuniza momentos de interação alunos e o professor, promovendo uma relação benéfica e sadia, em vários aspectos como na criação de combinados, e disciplina.

Por tanto, contar histórias para as crianças da Educação Infantil, contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança, a preparando para seu futuro acadêmico e social.

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

É notório que a contação de história, tem uma magia, na qual possui um perfume envolvente, levando as pessoas que estão no ambiente, a entrar na fantasia e serem bombardeadas com significados e possibilidades, presente do subconsciente potencializador de aprendizagens, através da Imaginação.

Quando a professora conta uma história, eleva o relacionamento com aluno, indo junto com ele a culturas e épocas das quais a contação de história era tida em momentos de família ou em grupos ao redor de um objeto ou até mesmo de uma fogueira, a sala de aula não tinha paredes, e a informalidade dava lugar a expectativa e a atenção de todos os presentes. O livro hoje é um veículo de acesso outros mundos, devorá-lo em processo de ruminação, para depois compartilhar as informações com outrem, é na verdade algo do passado, que estudamos como se fosse algo recente.

Aqueles que eram contadores no passado, hoje são os professores, que são verdadeiramente a ponte entre a decodificação do aluno e o seu livro. O ser humano desenvolveu essa técnica de contação de histórias e hoje o professor deve se apropriar deste recurso que sem dúvida nenhuma é importantíssima chave para o êxito e o sucesso de um aluno pesquisador eleitor. (PENINAC. 1993, p. 124).

Para as aulas se tornarem mais divertidas e até instigar os alunos a querendo estudar e aprender, a contação de história abre a porta para possibilidade de estratégias artísticas que tornam as aulas mais leves. Não busca de levar os alunos a gostar da leitura, temos na contação de história a possibilidade de experiências sadias que se somadas há um processo rotineiro no interior das aulas na escola dá ao mundo literário até mesmo um respaldo de avaliação da qual não traumatiza o aluno, mas o convida a compartilhar o conhecimento já adquirido. A criança quando enxerga o seu potencial e consegue dialogar com o outro criando a possibilidade de reinventar a sua realidade e adquirir conhecimento através da parceria, adquire durante este processo ferramentas indispensáveis para autonomia processual de aprendizado. Sem dúvida formando leitores críticos e reflexivos,

que lê e reproduz o que está lendo adaptando a comunicação elevando as informações ao nível de compreensão no qual promove o entendimento. Ensinando a criança ensinando aluno a gostar de ler, porque aprendeu a ouvir. (VILLARDI, 1997, p.3).

E para transformar a aula dando a ela um caráter potencializador de aprendizagens significativas, contar histórias de uma perspectiva pedagógica, leva o aluno a imaginação de potencial criador, e a professora conquistará de transmitir e desenvolver as aulas de uma forma objetiva. Trabalhando o contato com gêneros literários aumentando o alcance cultural e Universal do aluno por meio da Imaginação a compreensão de diferentes situações, como por exemplo podemos citar: refletir, desligar, fomentar, lazer e encanto. Tudo isso porque profundos enigmas desenvolvem a percepção de sentimentos, por meio da ludicidade e emoções tornando os conteúdos pedagógicos de fácil aceitação porque trabalha com que a criança gosta e aceita.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Fernando José de. Educação e Informática: os computadores na escola.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação.** Campinas: Autores Associados, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas.** São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.
- COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Bethy. Contar histórias: uma arte sem idade.** São Paulo: Ática, 1999.
- FERNANDES, M.T. O. S. Trabalhando com os gêneros do discurso. Narrar: fábula/ coleção Jacqueline Peixoto Barbosa – São Paulo: FTD, 2001**
- GÓES, Lucia Pimentel – Introdução à literatura infantil e juvenil.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil.**

São Paulo: Pioneira, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko. FREYBERGER, Adriana. ***Brincadeira e Intervenções nas diretrizes curriculares para a educação infantil***. Ministério da Educação – Brasília, 2012.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas. **O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. CIPPUS - Revista de Iniciação Científica do Unilasalle, v. 1, n. 1, maio, 2012.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PIAGET, L. E. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e C. M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **As mídias no universo infantil um diálogo possível**. São Paulo: SME-DOT, 2007.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. **O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil**. In: Revista criança - do professor de educação infantil, v. 38, p. 10, 2005.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

JUVENTUDE: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA FRENTE À COPARTICIPAÇÃO E RESPONSABILIDADE PATERNA



MONÁSIA MARIA FELIX DA SILVA SANTOS

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco (UPE), concluído em 1993; Professora de Ensino Fundamental II e médio - Ciências - na EMEF Professora Elza Maia Costa Freire.

RESUMO

A gravidez na adolescência, por ser uma grande transformação na adolescência, vem causando sérias implicações, pois vai atingir os projetos sociais idealizados por eles. Em razão disso, apresenta-se como um fenômeno que vem sendo discutido com grande frequência no nosso país. Por esse motivo, esse estudo vem identificar e objetivar o significado e os fatores que venham compreender a gravidez na adolescência. O principal objetivo a ser analisado será a identificação das mudanças ocorrida no ambiente familiar, bem como a reação da descoberta da gravidez e a incorporação das despesas do bebê no orçamento familiar, visto que, a maioria dessas adolescentes grávidas continuam a morar com seus pais. Além disso, iremos investigar os motivos pelos quais levaram essas adolescentes a engravidar precocemente e quais as consequências em suas vidas.

Palavras-chave: Gravidez; Adolescência; Família.

INTRODUÇÃO

O tema apresentando tem como objetivo a questão sobre a gravidez na adolescência frente à coparticipação e a responsabilidade paterna, abordando a vivência das adolescentes com a maternidade, como também a situação de paternidade.

Para que a gravidez na adolescência seja abordada, é necessário o entendimento do contexto social no qual esses adolescentes estão inseridos, dando uma perspectiva sobre o ambiente familiar, espaço onde eles adquirem o primeiro contato, as primeiras experiências.

A palavra maternidade tem grande enfoque em vários artigos, de diversas áreas, mas a palavra paternidade não tem a mesma visibilidade, sendo pouco discutida e quase nem abordadas em estudos científicos.

Esse estudo tem como objetivo específico analisar e conhecer os impactos decorrentes com a maternidade ou paternidade nos adolescentes do nosso país, bem como mostrar a transformação na área educacional, socioeconômica e afetivos.

No primeiro capítulo será demonstrada a instituição familiar como base de apoio, fazendo uma breve análise sobre as transformações ocorridas em seu meio.

Após o entendimento sobre a família, no segundo será abordado o processo sexual na adolescência, a sexualidade e a prevenção e a educação sexual dos jovens.

O capítulo três descreverá a questão sobre a gravidez na adolescência, os seus aspectos sociais e a relação entre maternidade e paternidade.

Quanto à metodologia empregada, registra-se que será utilizado o método dedutivo.

A técnica utilizada é a documental direita, por meio de análise de artigos referentes ao assunto.

Por fim, pretende-se com a presente pesquisa, contribuir para o alargamento e debate sobre o tema, a fim de colaborar para a compreensão das instituições que trabalham com este público, considerando-os como sujeitos em desenvolvimento possuidores de direitos.

A FAMÍLIA COMO BASE DE APOIO

FAMÍLIA

Quando se fala em família, o conceito é diretamente relacionado a um instituto constituído pelo pai, mãe, filho, ou pessoas consanguíneas, sem sequer se levar em consideração o contexto em que essa família está inserida. A classificação de família se levada por essa definição tende a ser subjetiva, pois não se observa esses aspectos, dependendo de que irá definir.

Segundo Miotto (1997, p.120), a definição de família é dada por:

Pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo, que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Sua tarefa primordial é o cuidado com seus membros. Se encontra dialeticamente articulada com a estrutura social na qual se insere

Portanto, o conceito de família não depende de laços sanguíneos, ficando ligado apenas diretamente com o modo em que se relacionam, com respeito, carinho, amizade, fazendo em si uma troca harmoniosa de conhecimento e experiência ao logo dessa convivência. Conclui-se então que essa proteção e intimidade estão diretamente relacionadas com o conceito de família.

Portanto, podemos concluir que os membros que formam uma família contribuem para o crescimento coletivo, como também é de grande importância para o interesse individual.

A família é construída através de processos culturais, influência da sociedade através dos tempos, passando de geração em geração diferentes modos culturais, éticos e sociais do ser humano, construindo novas ideias, refazendo assim uma nova concepção do conceito de família.

Segundo Cachapuz (2004), a palavra família deriva do latim e significa servo, cortejo, ideia de casa, ligados a um mesmo ancestral. O surgimento da ideia de família está vinculado ao sistema patriarcal, ao casamento monogâmico e heterossexual.

IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA GRAVIDEZ

Durante anos a família é sempre o primeiro contato para que se possa conviver em sociedade. É através desse instituto que se tem um verdadeiro convívio com outras pessoas, com ideias e atitudes diferentes.

A Convivência em família nem sempre é tarefa fácil, mas traduz como será a vida real lá fora, a vida em que aprendemos a construir e almejar; no primeiro momento, tudo parece ser simples e fácil, mas na medida em que os jovens crescem, passam a observar as inúmeras dificuldades que os pais enfrentam e que logo, irão enfrentar (BOZA, FERREIRA e BARBOZA, 2010).

De acordo com Sarti (2000), as mudanças que redefiniram a família na sociedade são responsáveis pelo distanciamento de alguns elementos antes presentes na família tradicional, como o casamento, amor, a sexualidade, a troca de experiências, que antes eram vivenciados por papéis definidos no meio familiar; hoje, devido à busca pela individualidade, as famílias precisaram se readaptar alterando papéis e regras antes estabelecidas por cada família.

Ao longo do tempo os muitos conceitos foram evoluindo, muitos papéis foram mudados, porém, nem todas as famílias foram atingidas por essas mudanças, por uma forte influência pelo qual tiveram de suas famílias de origem, ou por um mero atraso cultural. Diversas famílias hoje tem algum problema de convívio ou até mesmo de entendimento emocional dos seus filhos.

Muitas dessas famílias não conseguem ter uma relação com seus filhos, porque por não conseguir se desvencilhar das ideias, dos conceitos adquiridos em suas infâncias. Muitos erros cometidos pelos pais são nada mais, nada menos que um reflexo do que eles viveram na sua infância, gerando um sentimento de culpa, agravando o que poderia ser um convívio de amizade e respeito entre pais e filhos.

O ambiente familiar é uma reprodução do que se espera que os filhos sejam educados com amor, educação, bondade e respeito, construindo laços de afetos, desejando assim que eles fiquem protegidos das maldades da sociedade. Os pais buscam para os seus filhos uma melhor condição de vida melhor do que a que tiveram.

A convivência familiar é muitas vezes a porta de desespero para muitos adolescentes, quando se entra numa fase em que apenas os amigos são importantes, suas próprias ideias e maneira de agir. Criticando tudo e todos que não fazem parte das próprias convicções, deixando de abrir espaço para o diálogo fundamental para a convivência familiar.

É importante se considerar as expectativas da família frente ao adolescente. No processo de estabelecimento da identidade do adolescente, pede-se a ele independência em relação à família, ao mesmo tempo e que esse espera dele comportamento de obediência e submissão. Em nossa sociedade, no geral, adolescência se caracteriza por uma condição que não é mais a de criança, mas nem deve ser ainda a do adulto. É a condição de adolescente selada pela provisoriedade (FORTE, 1996, p.159).

Durante a adolescência a família é de fundamental importância, pois é nela que os adolescentes se espelham. A família é um norte para o desenvolvimento comportamental desses jovens, contribuindo para a formação moral e ética.

Segundo Forte (1996, p.160), “há muitos pais que compreendem a adolescência como um processo na vida do filho [...] mantendo postura e diálogo de abertura para como filho”. A família sempre estará em constante mudança de acordo com a evolução cultural, religiosa e política da história. (FERREIRA, 2006).

Contudo, as mudanças presentes na sociedade moderna refletem em conflitos familiares, como exemplo a gravidez na adolescência.

ADOLESCÊNCIA

PROCESSO SEXUAL NA ADOLESCÊNCIA

O período de transição entre a infância e a idade adulta, o qual se caracteriza por uma grande estabilidade emocional, mudanças corporais e sociais compreendem a definição de adolescência.

A grande maioria dos jovens chega à maturidade sexual precocemente, sem antes de atingir a maturidade social, emocional, tampouco a independência financeira. A mídia tem uma grande parcela de contribuição nesse contexto pois contribui intensamente exibindo conteúdo erótico e pornográfico através de filmes, novelas, shows, comerciais e programas. Portanto essa contribuição dada pela mídia estimula a iniciação sexual precoce através de uma visão distorcida sobre a sexualidade.

Essa visão distorcida gera questões individuais não explicitadas, colocando isso como correto e que deve ser seguido, influenciando uma maneira desastrosa aos jovens que estão iniciando a sua orientação sexual, que na falta de instruções e sem domínio de práticas contraceptivas, podendo então levar a uma gravidez indesejada.

A fase compreendida por não se sentirem mais crianças e não se sentem adultos onde o corpo passa por intensas transformações, é conhecida como adolescência. Esse corpo fisicamente já é capaz de engravidar, porém ainda não estão maduros para enfrentar a maternidade e paternidade. Isso ocorre por não serem capazes de ter objetivos claros para seus projetos de vida para o futuro, e muitos ainda não sentem ter responsabilidade e ainda não tem independência financeira, sendo dependente dos pais.

Por outro lado, os adolescentes têm muita curiosidade a respeito de tudo, inclusive de sexo. Estão a todo instante em contato com cenas de sexo explícitas na televisão, cinemas e nas rodas de conversas com os amigos. Todo esse contato acaba despertando a vontade de colocar em prática tudo o que veem e escutam, levando os jovens a ter início da atividade sexual cada vez mais cedo. Como ainda não conhecem ou não tenham experiência do funcionamento corporal acabam por engravidar. A cada dia que se passa mais jovens se tornam pais e mães.

Para que aconteça uma diminuição destes casos, é preciso mostrar a eles que nem sempre a falta de informação é o vilão da história e sim a falta de um projeto de vida.

SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

A fase da adolescência é marcada por muitas mudanças psicológicas e corporais, mostrando então o início da puberdade.

Quando um jovem entra na fase da adolescência, o sentimento que eles têm é de estar mergulhando num mundo completamente novo, com diversas descobertas, aguçando sempre a curiosidade, principalmente para aquelas coisas que ainda são desconhecidas. Essa mistura de descoberta os leva a explorar novos conhecimentos, como a experimentar a vida sexual. De acordo com Castro, Abramovay e Silva (2004, p.29):

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. É experimentada ou expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além dos consensos de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas, do ser humano como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, e nossa cultura.

No processo de construção de identidade do adolescente, a sexualidade está intimamente imbuída nesse processo como um todo, sendo uma construção natural no processo evolutivo dessa fase de adolecer para a adulta. Para Figueiredo (1998, p.9):

Reconhecer a sexualidade como construção social assemelha-se a dizer que as práticas e desejos são também construídos culturalmente, dependendo da diversidade de povos, concepções de mundo e costumes existentes: mesmo quando integrados em um só país, como ocorre no Brasil. Isso envolve a necessidade de questionamentos de ideias majoritariamente presentes na mídia em conceitos idealizados, que são naturalizadas e assim, todos os grupos sociais, independentemente de suas origens e localização.

A vida sexual vista pelos jovens do século XXI é vista por muitos por uma forma banal e até mesmo espontânea, hoje, muitos deles, não conhecem nem o próprio corpo, mas já decidem iniciar a vida sexual, sendo assim, não tem uma escolha definida dos seus parceiros. Essa escolha é feita apenas para demonstrar no meio deles que estão inseridos nesse processo do prazer.

A busca pelo prazer sexual e a aceitação social, faz com que o adolescente se sujeite a muitas influências negativas da sociedade, principalmente aquelas que têm promessa garantida de “facilitar” a socialização, deixando-os desinibidos e alegres, levando-os ao uso de drogas, álcool. Portanto, todas essas facilidades os deixam vulneráveis quanto a sua segurança e o seu desenvolvimento no processo de construção como indivíduo.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

ADOLESCÊNCIA E GRAVIDEZ

A gravidez na adolescência considera-se como um problema de saúde pública, pois se classifica no grupo de risco em consequência aos problemas que podem decorrer de uma gravidez precoce, tais como anemia, complicações obstétricas, trabalho de parto prematuro, hipertensão, debates gestacional, além de problemas psicológicos e econômicos que envolvem não só esses jovens, mas também a sua família e a sociedade. (SILVA e TONETE, 2006).

A gravidez na adolescência está relacionada com os fatores sociais, familiares e pessoais, podendo ser resultado de uma crise familiar, e não um caso isolado (ZAGONEL e NEVES, 2002), conforme descreve o autor, esses conflitos que ocorrem na adolescência se dão no relacionamento complicado entre pais e filhos, principalmente, quando se descobre uma gravidez precoce, pois sua causa pode estar ligada a problemas estruturais de família.

De acordo com Vitale e Amancio (2008), as causas da gravidez na adolescência pode se dar por diversos fatores, dentre eles, pelos fatores biológicos, quanto mais precoces

ocorre o primeiro ciclo menstrual da menina, maior será a probabilidade de gestação; fatores psicológicos e contraceptivos, onde o mau uso dos métodos de contracepção como o uso do anticoncepcional, pode levar a uma gravidez precoce; fatores sociais, em que as mudanças ocorridas nas últimas décadas acerca da sexualidade, casamento e virgindade têm contribuído para uma formação mais liberal dos jovens e pela prática cada vez mais cedo do sexo entre adolescentes, e pelos fatores de ordem familiar, nos casos em que adolescentes iniciam a vida sexual e engravidam precocemente, devido a influência das mesmas 26 experiências vividas pelos próprios pais ou falta de comunicação.

Os riscos de uma gravidez precoce ainda na adolescência podem ser vinculados ao estado emocional, como a autoestima baixa, considerando adolescentes que não possuem apoio familiar, muitos amigos, falta de carinho, condição social vulnerável, falta de incentivos quanto as suas opiniões, sonhos, e educação, acabam levando muitos jovens à depressão e a sérios conflitos que acabam respingando na família e sua estrutura (VITALLE e AMANCIO, 2008).

As causas da gravidez precoce durante a adolescência têm relação a diversas questões e fatores, o presente trabalho visa expressar a gravidez na adolescência relacionando as questões da estrutura familiar, levando em consideração as profundas mudanças na sociedade e o processo de construção afetiva entre pais e filhos na fase da adolescência. As famílias com relação bem construída permitem maior acesso ao diálogo e dúvidas com seus filhos, principalmente, quando estes iniciam a vida sexual; é de suma importância que os pais passem para os filhos, seja menino ou menina, ensinamentos sobre métodos preventivos, mas não apenas conversas sobre os fatores biológicos e mudanças do corpo, mas permitir espaço para um diálogo aberto sobre dúvidas troca de opiniões, e alertas se realmente estão se protegendo e tomando os devidos cuidados.

PATERNIDADE RESPONSÁVEL

A paternidade pode ser definida como responsável, quando inserida num contexto de planejamento familiar.

Ser pai é algo muito mais do que apenas servir como um doador de esperma ou aquele devedor de pensão alimentícia. A figura paterna é de grande importância para a criação de uma criança.

A construção do conceito de paternidade responsável exige uma visão moderna para ressaltar o fenômeno na sua integralidade.

A maneira na qual um pai deve tratar seu filho é a que vai refletir no comportamento dessa criança, pois elas têm o pai como referência desde a infância até a vida adulta. Uma

pesquisa realizada por um professor de Direito, Jorge Trindade revela que a criança que não tem uma figura paterna como espelho tem 19 vezes mais possibilidades de serem indivíduos desajustados socialmente, podendo se tornar delinquente, marginais, drogados ou até mesmo desencadear algum distúrbio, seja ele rico ou pobre.

A função fundamental de um pai é educar a criança dentro dos princípios dos direitos e deveres, além da socialização. Se houver uma separação ou divórcio, os pais jamais deverão se separar ou divorciar dos seus filhos.

A fragmentação da estrutura familiar decorre da ausência do pai, marido, companheiro, que sobrecarrega a responsabilidade familiar sobre a mulher. Para que possa se reverter esse quadro a figura paterna responsável seria importante.

Para que se possa construir uma relação e ampliar a consciência da figura masculina como pai responsável é preciso que se crie uma perspectiva que estimule essa responsabilidade e que tenha como consequência o companheirismo, baseado no respeito, no afeto e na solidariedade. Desta forma, poderá surgir uma nova sociedade, com novos conceitos sobre a paternidade.

Vale salientar que a paternidade responsável como tema social é de grande importância para a sociedade, pois seria uma solução dos problemas familiares existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gravidez na adolescência vem se tornando um problema constante em crescimento no mundo. Quanto mais cedo a jovem engravidar, maiores são os problemas que podem decorrer, tanto para a mãe quanto pra filha, podendo chegar a diminuir a expectativa do futuro de ambos.

A adolescente solteira tem ainda maior dificuldade para enfrentar a gravidez, pois além de fazer o seu papel como mãe também tem que assumir o papel de pai para tentar diminuir a carência afetiva paterna no desenvolvimento da criança.

Muitos são os fatores que levam ou podem levar aos riscos causais da gravidez na adolescência. Estes fatores necessitam, portanto, da aquisição de estilos de vida saudáveis, além de políticas públicas efetivas e eficazes direcionadas a este público, principalmente no que concerne ao setor saúde, com profissionais e serviços de qualidade e preparados.

REFERÊNCIAS

- Amado CR, Leal MM. Anticoncepção de emergência na adolescência. *Pediatria Moderna* 2001; 37 (edição especial).
- Bouzas I, Miranda AT. Gravidez na adolescência. *Adolescência & Saúde* 2004; 1(1): 27-30.
- COELHO, Virginia Paes. O trabalho da mulher, relações familiares e qualidade de vida. In: *Serviço Social e sociedade*. Ano XXIII. N.71. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-79
- IAMAMOTO, Marilda. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – Esboço de uma interpretação histórico- metodológica*. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MATERNIDADE e paternidade na adolescência. *Portaleducacao.com.br*. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/maternidade-e-paternidade-na-adolescencia/37896>. Acesso em: 20/08/2020.
- SANTOS JÚNIOR, J. D. Fatores etiológicos relacionados a gravidez na adolescência; vulnerabilidade e maternidade. In: BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Política de Saúde. *Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento*. Brasília, 1999. v. 1 , p.223-29.
- Taquette SR, Vilhena MM, De Paula MC. Fatores associados à iniciação sexual genital: estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro. *Adolescência & Saúde* 2004; 1(1): 17-21.
- Trindade E, Bruns MAT. Pai adolescente: quem é ele? *Revista Brasileira de Sexualidade Humana* 1998; 9(1): 23-8

O QUE ESTÁ ACONTECENDO COM A GERAÇÃO PETER PAN?



NADIA ALONSO PEREZ

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIABC – Universidade do Grande ABC (2009); Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Anhanguera (2012); Professora de Educação Infantil no CEMEI Casa Blanca I.

RESUMO

A “geração do Peter Pan” é a denominação dada aos jovens na faixa etária de 21 a 40 anos, em média, que permanecem tendo atitudes juvenis mesmo em sua fase adulta da vida. É considerado um fenômeno social recente e ainda pouco estudado, porém está cada vez mais presente em nossas vidas, e se analisarmos sempre conhecemos alguém que se encaixe nessa definição, os famosos adulescentes. Isto tudo está ligado ao comodismo, já que existem vários acontecimentos atualmente que fazem adultos ficarem até mais tarde na moradia dos pais, sendo eles desde questões financeiras (desemprego, custo habitacional), às questões psicológicas (como doenças psicológicas), e até mesmo sociodemográficas (queda da taxa de fecundidade, aumento da idade ao casar, aumento do número de divórcios e separações conjugais), envolvendo diferentes graus de dependência econômica e familiar. Porém, um adulescente é aquele não se encaixa nesses padrões, ele apenas está nestas condições apenas para não se desprender das facilidades da sua juventude.

Palavras-chave: Adulescência; Amadurecimento; Comportamento; Comodidade; Egocentrismo.

INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que venhamos escutando que a adolescência tem terminado mais tardiamente. Não podemos falar categoricamente que isso é verdade, mas vale considerar que há um fenômeno em curso, o de adultos que não crescem. Antes o fato de um jovem de 18 anos abandonar o lar dos pais e construir sua própria família era comum e normal, já que atingira a maturidade, hoje é cada vez mais raro, e é justificado por vozes que lhe dizem

ser ainda “apenas uma criança”. O problema não está em “quando começa” a adolescência e sim “quando termina”. Os adultos atualmente encontram dificuldades em saber quando termina a adolescência.

O presente trabalho investiga e tenta entender o que leva as atuais alterações psicológicas e sociais dos adultos que prolongam sua adolescência. O pavor que se tem em se prender a responsabilidades importantes, a proteção dos pais e o egocentrismo da sociedade atual onde se tem medo de amadurecer, com os ideais de adolescentes, jovens e adultos cada vez mais semelhantes. Este estudo irá mostrar como essa ‘síndrome’ chamada adultescência está interferindo em nossa sociedade, e tendo como objetivo entender o porquê isto não seria considerado uma doença psicológica, e sim algo relacionado ao caráter pessoal e ideológico, já que são adultos que ganharam a liberdade de prolongarem suas adolescências para se ausentarem de suas responsabilidades porque querem, e não por motivos cabíveis.

DEFINIÇÃO DE ADUSTESCENTE

O termo nascido no inglês americano como *adultescent*, vem da mistura de adulto com adolescente. E apesar de ser uma palavra ainda não encontrada em nosso dicionário formal brasileiro o termo “adultescentes” vem ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade, já que se olharmos ao nosso redor encontramos uma grande quantidade de pessoas que se encaixam na definição desta palavra, que segundo o dicionário popular são “*pessoas de idade adulta, com mentalidade e comportamentos adolescente*”.

Adultescentes são pessoas entre 21 e 40 anos quem tem atitudes, pensamentos e até ações de um adolescente já na sua fase adulta da vida, segundo Andréia Perroni, doutora em semiótica da cultura e professora universitária “*Interiormente, são pessoas um pouco mais superficiais, que não suportam rotina, não conseguem lidar direito com responsabilidades, por isso, não possuem relacionamentos definitivos. A ideia de casamento ou filhos, por exemplo, lhes parece custosa. Todos nós conhecemos alguém com essas características hoje; por isso, temos essa ‘síndrome’ contextual, ou seja, muita gente vivendo a mesma coisa*”, afirma ela.

Adultescentes não são aqueles que apresentam algum tipo de deficiência mental que impeça de se portar conforme sua idade, eles são na verdade pessoas que tem ciência de como estão agindo e mesmo assim continuam, pois acreditam estar fazendo o correto ou se permite continuar na sua adolescência para não perder a comodidade desta fase da vida, onde normalmente não se tem muitas responsabilidades.

COMPORTAMENTO DE UM ADULTESCENTE

O comportamento de um adulescente é muito similar à de um adolescente mimado, onde quer tudo em mãos sem ter a necessidade de batalhar por aquilo, acredita estar sempre certo, com o seu egocentrismo elevado, não gosta de assumir compromissos e normalmente são pessoas dependentes de alguém.

Um ótimo exemplo de comportamento adulescentes são alguns dos youtubers e blogueiras, que se mostram sempre se importando com problemas insignificantes para adultos, não querendo ter responsabilidades da vida adulta, e tendo atitudes imaturas, como mergulhar em uma banheira cheia de creme de avelã, ou mentindo sobre o método de emagrecimento, como foi o caso da blogueira e youtuber Bianca Andrade conhecida como Boca Rosa *“Em entrevista ao programa The Bate Boca, do jornalista Leo Dias, na Rádio Mix, que ocorreu na quarta, 6, a youtuber Bianca Andrade - conhecida pelo canal Boca Rosa, que tem mais de 4,5 milhões de inscritos - revelou ter feito lipoaspiração em segredo. O fato revoltou alguns de seus fãs. Antes disso, Bianca atribuía sua perda de peso, 12 quilos no total, a exercícios físicos e uma dieta apenas com produtos naturais e nada de industrializados - o que ela chama de ‘comida da terra’.”* como dito na reportagem do Estadão ela havia revoltado várias pessoas uma vez que não seria um problema falar sobre sua perda de peso de forma correta, o motivo da revolta não foi o método que ela usou para emagrecer, mas sim a maneira como lidou com isso publicamente, de forma imatura, não expondo a real causa.

Essa nova geração que tem uma conduta não compatível com a de um adulto, também acaba levando o nome de ‘jovens’ como mostra o título de uma reportagem sobre um vandalismo no Mato Grosso do Sul *“Jovem de 24 anos é autuado e multado por pichar prédio em bairro de Campo Grande (MS)”*, este tipo de atitude não coerente no comportamento que um adulto de 24 anos, por isso o termo jovem que segundo a definição do dicionário Google seria “1.que ou aquele que se encontra na juventude; adolescente. (adjetivo de dois gêneros) 2. diz-se de indivíduo que ainda não alcançou seu pleno desenvolvimento.” mostrando a incapacidade de alguém que comete um ato desse ser aceito como um adulto já que o mau comportamento dele seria típico de um adolescente, um adulescente.

O QUE FAZ UM ADULTO SE COMPORTAR COMO UM ADOLESCENTE

Corso (1999) diz que vivemos em um *admirável mundo teen*, uma época pós-conflito de gerações, o que significa que não somos mais tão diferentes da geração dos nossos pais, com o consumismo em massa, o capitalismo está conseguindo juntar três gerações (avós, pais e filhos) a terem gostos parecidos, a roupa que marcava a identidade juvenil passou a ser usada também pelos adultos, porque na juventude é que estaria a beleza. Apesar disto parecer bom é aí que está o problema, as gerações mais velhas estão usando as gerações mais novas como espelho, e não ao contrário, assim achamos o motivo inicial para a adultescência, adultos querendo se ver para sempre jovens.

Um bom exemplo disto está também nos procedimentos estéticos, onde as mulheres não se permitem mais envelhecer de forma natural e estão sempre procurando algum tipo de tratamento para não se deixar mostrar a idade que tem, estão se submetendo a botox, cremes, lipoaspiração, entre outros, já que o medo em transparecer mais velho está sendo um “problema” maior do que o cuidado com a saúde, a adultescência está modificando não só o interior das pessoas, mas também o exterior.

Outro ponto importante como causa da adultescência é a superproteção e a sustentação financeira dos pais em relação aos filhos, dando liberdade para que o filho adulto não arrume emprego, more em sua residência até mais tarde, e sempre fornecendo o consumismo desnecessário para o seu filho de forma irresponsável garantindo a permanência do seu dependente na adolescência indefinida. Mas isto podemos entender como um problema mais relacionado a classes sociais mais altas, como disse Becker (1994), *“uma criança pobre, por exemplo, será empurrada para a vida adulta muito mais precoce e abruptamente do que um jovem de uma classe mais privilegiada, que pode prolongar sua adolescência indefinidamente”* (p. 13)., normalmente um pai com mais poder aquisitivo não tem problema em sustentar seu filho na vida adulta, já um pai trabalhador, mais humilde não tem como se ver preso a vida toda a responsabilidade de sustentar seu filho.

Conforme afirma Nascimento (2008), *“[nas décadas de 60 e 70], o sonho era conquistar seu espaço, morar sozinho e assumir a responsabilidade da vida adulta. Portanto, sair de casa acabou, para os jovens daquela época, virando sinônimo de liberdade, mesmo que para isso tivessem que trocar o conforto e o aconchego familiar por uma república de estudantes ou compartilhar um apartamento com amigos”*. Com a mudança do processo produtivo nas sociedades contemporâneas, esse comportamento foi

sendo substituído por um prolongamento da adolescência num tempo histórico muito curto, com isto entendemos que o comportamento dos adulescentes se dá também pela mudança de valores das novas gerações que não se vêem mais na necessidade de abandonar também cedo o lar familiar.

Segundo Mara Pusch, psicoterapeuta e sexóloga da Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina, a dinâmica “canguru” (*‘geração canguru’ é a denominação dada aos jovens na faixa etária de 25 a 34 anos, em média, que permanecem morando (ou retornaram a morar) com os pais por opção, mesmo tendo independência financeira*) é constituída principalmente pelo comodismo das duas partes, tanto do filho quanto dos pais, já que alguns pais preferem ter os filhos “embaixo de suas asas” para não ter que “perdê-los” para a vida.

Porém não podemos isentar a falta de responsabilidade e maturidade dos próprios adulescentes como causa desse problema, uma vez que alguém que não tenha diagnóstico de insanidade mental e se comporte com atitudes não características de alguém de sua idade, ela tem total consciência de que o comportamento social dela é incorreto, mas continua em razão da sua comodidade e conforto, assim deixando de lado toda sua moral e ética para se acomodar na sua prolongada adolescência.

A ADULTESCÊNCIA SERIA UMA DOENÇA PSICOLÓGICA?

O norte-americano Dan Kiley (1912-2004) publicou um livro intitulado “Peter Pan Syndrome: Men Who Have Never Grown Up”, em 1983, ou “Síndrome de Peter Pan- O Homem que nunca cresce”, em tradução livre, onde fazia a comparação das atitudes e comportamentos do personagem Peter Pan (1911) (um jovem que se recusa a crescer e ficar a adulto) com pessoas que têm dificuldade em amadurecer. Segundo o psicólogo Kiley, a Síndrome de Peter Pan se caracteriza pela grande dificuldade do indivíduo se enxergar como um adulto e se desvencilhar totalmente do seu papel de criança e começa a crescer de verdade. Isso o faz constantemente agir de forma infantil, imatura, rebelde e inconsequente e ainda assim querer ser compreendido e aceito em sua forma de ser e agir. De acordo com o estudioso, essa resistência em crescer é mais comum entre os homens e pode afetar a vida acadêmica, profissional e amorosa daqueles que perpetuam comportamentos infantis.

Normalmente as pessoas com esta síndrome crescem fisicamente, porém seu psicológico continua de uma criança, não conseguindo assumir seu papel na sociedade, ficando preso a comportamentos infantis. E isto acaba gerando problemas de ordem sexual,

psicológica, financeira e social, além da dependência emocional dos pais. Sem contar que esta síndrome desperta o comportamento narcisista e faz com que o indivíduo sofra de sérios bloqueios em relações, por isso a dificuldade em assumi-las e mantê-las.

Depois de entendermos um pouco sobre uma síndrome psicológica que não permite o amadurecimento de alguém de forma correta, entendemos que não é isto que ocorre com um adulescente, uma pessoa que sofre uma doença psicológica não está acomodada ao seu erro, ela não consegue amadurecer por um fator que atrapalha seu desenvolvimento. Já um adulescente está nessa condição por puro comodismo de sua parte, essas pessoas normalmente têm total noção de seus comportamentos, não tendo nenhum empecilho em se prender às suas responsabilidades, apenas não querem ter o trabalho de amadurecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão conseguimos entender que a adulescência é algo mais voltado ao caráter pessoal, não psicológico, a pessoa que se entende por um adulescente deve sim procurar um psicólogo, não porque apresenta alguma doença psicológica, mas sim para se descobrir e entender o seu papel dentro da sociedade conforme a sua idade, e assumindo suas responsabilidades e deveres.

Entendemos que este fenômeno social vem crescendo nos últimos tempos, pois as novas gerações estão se encaixando cada vez mais em suas características. É certo que não querer ter filhos, não se casar, gostar de colecionar seus brinquedos de infância ou jogar vídeo game com o seu filho, por exemplo, não fará de você um adulescente, temos que entender que a adulescência está ligada a um grupo de fatores, e que isso quer dizer que são atitudes e pensamentos em conjuntos que farão você se encaixar no termo adulescente. O principal fator a ser levado em consideração são as justificativas para suas escolhas da vida adulta, exemplo, quando você responde a alguém que não quer ter filhos porque não se vê sendo mãe/pai e acha que isto não é o seu ideal de vida é um direito seu, você tem o livre arbítrio para isto, o problema é não querer ter filho porque não quer se ver preso a responsabilidade, não é uma escolha voltada a sua vontade ou condição, e sim a sua comodidade.

Então por fim entendemos que a adulescência vem acontecer por um problema educativo e ético, onde as pessoas nestas condições tem a total noção de como estão agindo, e não amadurecem por escolha própria, e isto seria uma síndrome social por se tratar de algo que está afetando diretamente a formação das novas gerações, e tendo

muitas pessoas vivendo a mesma coisa, logo vemos que a sociedade está se modificando ao poucos para atender à necessidade desses adulescentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Álvaro. “**Jovem de 24 anos é autuado e multado por pichar prédio em bairro de Campo Grande (MS)**”. Notícias Campo Grande. Publicado em 01 de fevereiro de 2016.

Disponível em <https://www.campograndenoticias.com.br/2016/02/01/jovem-de-24-anos-e-autuado-e-multado-por-pichar-predio-em-bairro-de-campo-grande-ms/>. Acessado em 11 de agosto de 2020.

BECKER, Daniel. O que é adolescência. Em Coleção Primeiros Passos. p. 13 ed. eBook, 2017.

COBOA, Barbara. “**A “geração canguru” no Brasil**”. Em XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu- MG – Brasil. Publicado em Setembro de 2010.

Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2392/2345>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

CORSO, Mário (1999). **Admirável mundo teen**. Em *O adolescente e a modernidade*. Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

DICIONÁRIO POPULAR. “**Adulescente**”. Disponível em <https://www.diccionariopopular.net/que-significa/Adulescente>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

ESCUADERO, Andréia Perroni. “**O Fenômeno da Adulescência**”. Em As Musas. S. Paulo ed. 1 (2015).

KILEY, Daniel Urban, Dr. “**Síndrome do Peter Pan**”. Melhoramento. Ed. 4 (1985).

MARQUES, José Roberto. “**O que é a síndrome do Peter Pan?**”. Portal IBC, publicado em 7 de maio de 2018. Disponível em <https://www.ibccoaching.com.br/portal/comportamento/o-que-e-sindrome-do-peter-pan/>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

NASCIMENTO, A. M. (2008). **“Aspectos da transição para a vida adulta no Brasil, dos filhos adultos que residem com os pais, segundo a Pesquisa sobre Padrões de Vida 1996-1997”**. Trabalho apresentado no XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu- MG – Brasil, de 29 de setembro a 03 de outubro de 2008.

PUSCH, Mara. PSICÓLOGA. **“Geração Canguru”**. Palavras sem fronteiras. Publicado em 16 fevereiro de 2009. Disponível em <http://palavrassemfronteiras.blogspot.com/2009/02/na-decada-de-70-no-auge-da-luta-dos.html>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

REDAÇÃO. **“Youtuber Boca Rosa admite ter feito lipoaspiração em segredo e é criticada por fãs”**. O Estado de S. Paulo. Publicado em 07 de dezembro de 2017. Disponível em <https://emails.estadao.com.br/noticias/moda-e-beleza,youtuber-boca-rosa-admite-ter-feito-lipoaspiracao-em-segredo-e-e-criticada-por-fas,70002111672>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

RODRIGUES, Sérgio. **“Adultescentes”**. TODA PROSA. Publicado em 18 de abril de 2008. Disponível em <http://todoprosa.com.br/adultescente/>. Acessado em 11 de agosto de 2020.

SABOIAB, Ana Lucia **“A “geração canguru” no Brasil”**. XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Caxambu- MG – Brasil. Publicado em Setembro de 2010. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2392/2345>. Acesso em 11 de agosto de 2020.

AS BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL



NATALIA SALES DE CARVALHO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009); Especialista em Arte e Educação pela Centro Universitário Claretiano (2011); Professora de Educação Infantil na EMEI Jaguaré.

RESUMO

Este trabalho tem por objeto analisar a contribuição das brincadeiras infantis no processo de aprendizagem de crianças na faixa etária que corresponde ao período da Educação Infantil. Na sua elaboração, teve como base os artigos científicos e livros sobre o tema abordado e teve como resultado, a observação de que a criança necessita de atividades lúdicas para compreender o que lhe é transmitido, tendo ferramentas para construir sua própria identidade.

Palavras-chave: Brincadeiras; Educação Infantil; Lúdico; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A brincadeira é a forma com a qual a criança expressa seus sentimentos e suas habilidades, portanto precisa ser tratada com mais seriedade e maior complexidade. Para que ocorra a compreensão e a aprendizagem, é necessário que haja motivação, ou seja, é preciso que a criança sinta a necessidade de participar de algo em que haja confiança em expressar suas capacidades e pensamentos, contribuindo para a formação de sua personalidade.

Com este artigo, tenho a intenção de mostrar como as brincadeiras infantis podem ser grandes aliadas na construção de cidadãos mais ativos em nossa sociedade. Pretendo através da análise de diversas obras de outros autores, pesquisar os avanços em relação ao tema abordado, bem como os resultados encontrados com a prática das brincadeiras e jogos com crianças da Educação Infantil.

Este tema é de importante relevância no que se diz respeito aos estudos feitos sobre a aprendizagem na Educação Infantil, pois o ato de brincar é algo que deve fazer parte do

currículo escolar, por tratar-se de uma maneira na qual a criança aprende e coloca em prática sua compreensão de mundo de forma prazerosa e significativa.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A questão da brincadeira encontra-se presente em diferentes contextos históricos, desde os períodos dos antigos romanos e gregos, onde ainda não eram associadas às questões matemáticas e de escrita. Somente na Idade Média não foram permitidos os jogos, pois de acordo com KISHIMOTO, “neste clima não há condições para a expansão dos jogos, considerados delituosos, à semelhança da prostituição e embriaguez”. Ou seja, devido ao período em que se encontravam, onde as práticas religiosas eram mais frequentes, as crianças seguiam os exemplos dos adultos, em relação às crenças e costumes.

A questão do trabalho também se tornou relevante, devido aos cultivos nos feudos. A partir do Renascimento, ocorreu o retorno dos jogos, pois se nota a necessidade do desenvolvimento do corpo. Neste período, há uma busca pelas culturas anteriores e o ressurgimento de costumes antigos são colocados em prática. Porém, a ideia de infância só foi construída a partir do século XVIII, com Rousseau.

A infância, desde então, passa a ser compreendida da forma como conhecemos hoje, com a distinção entre a criança e o adulto. Isso ofereceu um amplo campo de estudos, surgindo a Psicologia Infantil, onde há diversos estudiosos que analisaram a forma como a criança compreende e assimila seus aprendizados, entre eles Vygotsky e Piaget. Assim, surgem os estudos em relação às fases da infância, bem como as atividades aplicadas em cada período em que a criança se encontra. Portanto, este é um tema que vem sendo abordado há muitos anos, pois é peça fundamental para a compreensão de como a criança aprende.

Desde cedo, a criança assimila os novos conhecimentos através das interações que ela faz com o meio que a cerca, portanto para o educador é importante fazer parte deste meio, compreendendo o desenvolvimento da criança em sua totalidade. O educador precisa ser sujeito participante destas atividades, pois em muitos casos são elas que mostram como e quando a criança aprende de fato e como coloca em prática estes saberes.

Para que o processo de ensino aprendizagem seja significativo na Educação Infantil, segundo Piaget, “deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato”. Isto quer dizer, que a criança precisa fazer parte de um ambiente desafiador onde ela se sentirá capaz de colocar em prática

suas habilidades, desde ao período que corresponde a sua primeira infância até os anos seguintes. Sendo assim, no período inicial em que a criança começa sua vida escolar, está fazendo parte de um novo grupo social, além do que já conhece, o ambiente familiar.

Neste novo ambiente, a criança iniciará um processo de interação com adultos e outras crianças. E é neste novo espaço que a questão lúdica estará em maior evidência, pois é através das experiências lúdicas que a criança realizará o processo de interação como meio. Com estas atividades lúdicas, a criança irá desenvolver diversas capacidades, tais como a socialização, respeito e solidariedade.

O brincar nada mais é do que uma forma de compreender, analisar e mostrar suas expressões do ambiente que a cerca, das habilidades que lhe foram transmitidas e de conhecimentos que aprendeu. Além disso, são práticas motivadoras que envolvem o desenvolvimento de múltiplas habilidades, através de jogos e brincadeiras inventadas pelas próprias crianças. As atividades lúdicas possuem diversos objetivos, inicialmente tem relação com o desenvolvimento físico, sendo uma das formas mais prazerosas de desenvolvimento do corpo.

Esse desenvolvimento físico se dá através das diversas brincadeiras, quando pular, agachar, segurar ou arremessar algo ou dançar. Em praticamente todas as brincadeiras infantis há um movimento a ser articulado, daí a importância destas práticas no ambiente escolar. A brincadeira tem um papel fundamental nesse desenvolvimento, pois qualquer que seja a brincadeira realizada, a criança sentirá a necessidade de movimentar-se para se expressar.

No aspecto social, o brincar é uma maneira de compreender e assimilar o meio em que vive. De acordo com WAJSKOP, tal ato “transformou-se no espaço característico da infância para experimentar o mundo do adulto, sem adentrá-lo como participante responsável”. Ao desenvolver a imaginação, ao criar a liberdade de experimentar novas situações, a criança abre espaço para o seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, ela mostra sua capacidade de desenvolver novas hipóteses sobre a realidade em que vive. De certa maneira, é através das brincadeiras que percebemos a concepção de valores de cada indivíduo e o que seria moral para ele.

Este desenvolvimento cognitivo nas atividades lúdicas são fundamentais para a formação a personalidade de cada indivíduo, principalmente nesta aquisição de valores estabelecidos pela sociedade. Ao compreender o valor que as brincadeiras possuem para as crianças, a Educação Infantil assume um importante papel no desenvolvimento da criança já que tem a função de formação. A escola não pode ter um caráter tradicionalista de conceber a educação como algo apenas direcional que despreze as práticas lúdicas.

O brincar na Educação Infantil deve ter o papel fundamental de colaborar no desenvolvimento da criança, contribuindo para a formação de pessoas críticas e criativas, capazes de fazer intervenções no meio em que vive. Sendo assim, é importante observar as atividades lúdicas das crianças para compreender como e o que assimilam, ou seja, o que elas acreditam ser mais importante em suas práticas sociais.

Sabemos que o brincar é uma atividade espontânea da criança, porém, isto não quer dizer que o educador não poderá participar. Muito ao contrário, ele poderá estimular e mediar diversas situações durante as brincadeiras. Para que este tipo de concepção se torne o principal eixo do desenvolvimento infantil, é necessária uma reflexão sobre a formação do educador, ou seja, a prática pedagógica precisa ser revisada pois é necessário novas propostas em relação às rotinas, organizações de tempo e espaço.

O educador em sua formação precisa compreender que a Educação infantil é o ponto de partida para o desenvolvimento e formação de cidadãos mais ativos e, portanto, necessita que cada atitude e cada prática neste período seja contribuinte para o processo de ensino aprendizagem. O brincar na Educação Infantil influi diretamente nas diferentes propostas do educador, já que é necessário compreender quais os objetivos que se querem ser traçados, observando os conteúdos e atividades trabalhadas na instituição.

O educador, considerando o brincar como uma ferramenta de desenvolvimento infantil, pode utilizar o registro como seu principal aliado. A partir disto, pode-se planejar as atividades diárias, sendo que estas devem estar de acordo com a faixa etária e as necessidades individuais e sociais das crianças. Para tal, é necessário estar embasado por estudos que possam orientar a definir quais atividades serão mais adequadas a diferentes períodos da infância.

O brincar para o educador, torna-se objeto de observação, para compreensão do pensamento infantil e de suas interações. O educador passa a perceber como suas propostas são representadas pelas crianças e desta maneira, poderá contribuir de forma mais significativa, pois terá como base as vivências concretas de seus alunos. Dessa forma, pode usar diferentes brinquedos e deixá-los ao alcance das crianças, para que elas criem e façam novas descobertas através das experiências que realizam. As crianças sentem a necessidade de descobrir novos objetos, novas cores e formas, pois estes são ferramentas para uso criativo em novas situações.

Assim como a escola deve estar preparada para atuar desta forma, o educador também não pode manter um caráter tradicionalista acreditando que a educação precisa ser feita apenas com lápis e caderno. O educador precisa estar em constante atualização em busca de novos estudos que contemplem diversas ferramentas de aprendizagem.

Na formação pedagógica, há uma grande necessidade de perceber que o adulto pode participar das atividades lúdicas, utilizando como primeiro passo o registro de todas as atividades e brincadeiras das crianças, pois trata-se de etapas da assimilação de cada educando. Além disso, precisa sempre buscar novos estudos que contemplem as necessidades dos educandos. Se considerarmos a brincadeira como peça fundamental no desenvolvimento da criança, poderemos compreender como será sua assimilação durante o processo de ensino aprendizagem.

Quando a criança brinca, realiza atividades que se encaixam em diferentes etapas, relacionadas ao meio em que convive. Estas atividades podem estar ligadas a inúmeras situações, como a sua casa ou uma nova situação proposta pelo educador ou até mesmo por influência da mídia. A criança pode realizar brincadeiras sozinhas, neste caso, coloca em prática sua compreensão de novos conhecimentos. Estes também podem ser aplicados em atividades coletivas, onde haverá um consenso de ideias para uma atividade onde ocorra a participação de todos. Desta forma, é a socialização e a interação que terão um forte desenvolvimento, pois será levado em conta a opinião e participação de todos os envolvidos.

Todas as brincadeiras fazem uso de regras, estas estabelecidas pelos participantes. Isto quer dizer que a criança compreende que para diversas situações, existem normas a serem seguidas, ou seja, não apenas na brincadeira. Portanto, é fundamental que a criança brinque também com jogos, já que estes são criados com regras específicas para cada tipo. A criança aprenderá que para cada situação, há uma regra a ser respeitada. Além disso, a criança começa a construir uma sequência, pois o brincar passa a ter um enredo, existe uma situação inicial e uma lógica de tempo começa a ser formada.

Segundo WAJSKOP, “essa característica pode ser identificada por uma forma singular de utilização da linguagem, através do condicional verbal ou de sinais e gestos corporais próprios das brincadeiras”. Esta questão de sequência será muito útil no processo de alfabetização, bem como em inúmeras situações do cotidiano da criança, como em casa para contar algum fato, colocando em prática a linguagem e a expressão oral.

Outra característica importante do brincar é a questão da imitação, pois através disto, podemos perceber como a criança compreende e representa seu próprio meio. A imitação é presente em grande parte das brincadeiras e estão relacionadas com diferentes pessoas do convívio da criança, geralmente em brincadeiras de faz de conta, mamãe e filhinha, escolinha. Nestas brincadeiras, sempre existem as características das pessoas mais próximas da criança, como a mãe, pai, professora, tia ou avó. Através destas brincadeiras, o professor poderá conhecer melhor seus alunos e neste caso, poderá ter influência no

emocional da criança, pois saberá como é seu convívio em família e de que maneira a criança é tratada em seu ambiente familiar.

Quando realizam brincadeiras de faz de conta, as crianças podem interpretar e receber diversas características e formas, transformando-se em animais, seres fantásticos e até mesmo em objetos. Para isso, elas utilizam vários instrumentos, como mudanças no tom da voz, ruídos, imitações de sons de animais, gesticulações, características de cada personagem, maneiras de andar ou até com vestimentas. Também através destas brincadeiras, há uma forte influência do emocional da criança, pois ela pode levar à tona suas características próprias, dando vida a personagens que tenham influência de seus pensamentos e de seu estado emocional.

Analisando estas diferentes formas do brincar, notamos também que há uma espécie de planejamento da brincadeira, ou seja, quando as crianças resolvem brincar, decidem o tempo, onde e qual o papel de cada um. Porém, este planejamento é mutável, pois neste processo de construção da brincadeira, há mudanças nas ações. Portanto, podem ocorrer mudanças de regras ou de atividades, algo também característico da sociedade em que a criança está inserida, ou seja, faz parte das representações que o brincar implica na fase da infância.

Partindo da ideia de que o brincar seria algo tão essencial no desenvolvimento infantil, podemos conceber os jogos lúdicos como principais ferramentas no processo de alfabetização. Para que ocorra a introdução destes jogos na alfabetização, é importante que as crianças façam parte da construção deles, pois quando participam, sentem-se como parte de todo o processo. Portanto, é de grande importância a escolha dos materiais que necessitam ser de fácil acesso e atraentes para as crianças, com diferentes formas, texturas e cores.

A criatividade também é um elemento forte neste processo de desenvolvimento de jogos e materiais. Através da elaboração de brinquedos e jogos criativos, as crianças terão contato com novos objetos, novas texturas e formas o que será mais atrativo neste processo de aprendizagem.

Outro tema muito encontrado em novas pesquisas é a utilização dos jogos em equipe na alfabetização. Estes jogos cooperativos são muito utilizados na Educação Física, pois não promovem ganhadores ou perdedores, mas sim uma união para obter resultados. Segundo BARBA, “os jogos cooperativos têm importância no sentido de vivência, da leitura de mundo, entra como um fator de socialização, descontração e aprendizagem moral e ética, enquanto na leitura de palavra ele vai decodificar a linguagem do colega”. Através de

tais brincadeiras, há a integração das crianças adquirindo valores como respeito mútuo, cooperação, estimulando sua coordenação motora.

Podemos compreender que para o educador, há um leque de informações a respeito do tema, portanto existem diversas maneiras de integrar os jogos lúdicos no processo de alfabetização. As crianças podem criar os jogos, confeccionar materiais e manipular os jogos construídos, pois só então poderão passar para o caderno e lápis. A partir disto, podemos entender que a alfabetização é mais do que ler e escrever. Ela precisa estar ligada com a vivência, com as experiências das crianças. Os alunos necessitam ter contato com diferentes tipos de leitura, com diversas situações em que haja a necessidade da utilização da linguagem, sendo assim, os jogos são de fundamental importância devido à riqueza de situações que podem construir.

Outro aspecto importante a ser tratado é a questão do espaço para o brincar. Tais espaços precisam estar relacionados com a ação pedagógica, pois precisam ser voltados para as necessidades das crianças. Para que as brincadeiras possam fazer parte do cotidiano educacional da criança, o ambiente precisa ser estimulante, para que a criança sinta a necessidade de vivenciar novas experiências. Quando estabelecemos o ambiente de aprendizagem, devemos levar em conta as necessidades de nossa sala de aula, estimulando através da interação com o meio, formas de estabelecer constante contato da criança com a realidade de aprendizado.

Dessa forma, a disposição de objetos e trabalhos estimulantes são de fundamental importância neste processo. Por exemplo, os tapetes de EVA com letras e números, estimulando a utilização destes no dia a dia. Cartazes sobre o tempo, calendário, textos, poesias, palavras novas, números e atividades da rotina da criança também são peças integrantes na composição do espaço escolar. Todos os ambientes necessitam ter um fator que tenha um objetivo para o desenvolvimento de cada habilidade. Pode-se criar vários espaços, com diversos materiais, como por exemplo, roupas, objetos e acessórios para as brincadeiras de faz de conta. Ou separar rótulos e embalagens para brincar de mercado.

Não só a alfabetização é estimulada, mas a Matemática também com pequenas somas, valores financeiros, aprender a lidar com o dinheiro. Empréstimo ou compra conjunta para usufruto comum. Além disso, podemos estimular novas situações em que as crianças possam pensar em resoluções de problemas e levar em consideração a opinião comum entre todos. A preparação do ambiente físico é fundamental envolvimento de novas atividades, pois nem sempre os objetos precisam ser utilizados nas mesmas atividades. Sendo assim, um rótulo ou uma embalagem podem ser usados em diferentes brincadeiras, levando em conta a imaginação e criatividade das crianças.

Para criar ambientes estimulantes, é sempre importante deixar ao alcance da criança diversos materiais que possibilitem a criação, a imaginação e que seja acolhedor para que a criança se sinta segura para participar, interagir e construir diversas brincadeiras. A criança precisa se sentir integrante deste ambiente, pois seu desenvolvimento somente será concebido quando sentir-se acolhida em um local onde possa expressar-se e movimentar-se de diversas maneiras. Além disso, é importante que a criança se socialize com outras crianças, pois consegue ser influenciada por novas aprendizagens.

Dessa forma podemos concluir que a integração da criança na escola através do aprendizado de forma lúdica, facilita a assimilação de conhecimentos básicos que possam capacitar a criança nos meios de relacionamento, aprendendo valores como cooperação, adquirindo novas habilidades como reconhecer o conhecimento formal como parte do cotidiano, sendo assim as letras e números apresentados podem transparecer como utilidades práticas da vivência diária. O brincar físico e cognitivo, estabelece e aponta as diferenças e limitações de cada indivíduo (seja ele portador de necessidades especiais ou não) fazendo com que as crianças possam desenvolver suas capacidades de acordo com as situações vividas, cabe ao educador planejar-se em relação à interação e cooperação mútua das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde antigos períodos históricos, o brincar na infância tem fator importante no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma base para o desenvolvimento de novas habilidade e concepção de novos valores. A partir das atividades lúdicas, podemos compreender como e quando a criança aplica seus novos aprendizados, ou seja, como as crianças representam suas visões de mundo.

Também com as brincadeiras lúdicas, há o surgimento da socialização e respeito entre as crianças. O brincar na educação infantil é a porta para muitos estudos, pois abre diversos caminhos como os tipos de brincadeiras, que estão ligados às situações propostas pelas crianças, como assimilam novos conhecimentos e como recebem a questão das regras. Vale ressaltar que os tipos de brincadeiras estão relacionados com a faixa etária das crianças, pois cada brincadeiras desenvolve certo tipo de habilidade.

As brincadeiras infantis passam a ser ferramentas para a alfabetização e questões matemáticas, pois muitas atividades podem ser aplicadas para o desenvolvimento de novos conteúdos propostos. Portanto, para que estes conteúdos sejam estabelecidos é

necessário que o educador seja participante deste processo, através de estudos contínuos, observação e registros das atividades das crianças.

Portanto, as brincadeiras na educação infantil são formas valiosas de desenvolver inúmeras habilidades, respeitando o ritmo de cada criança e suas singularidades. Além disso, pode ser um fator importante na transmissão de valores presentes em nossa sociedade, além de capacidades físicas e cognitivas, tão necessárias no decorrer das fases da infância.

REFERÊNCIAS

BARBA, Aline de Oliveira; Lidem Berg Alves; BASTOS, Penha Maria; SILVA, Ana Patrícia da . **Jogos cooperativos no processo de alfabetização**, Disponível em: <<https://www.rebescolar.com/conpefe/JOGOS-COOPERATIVOS-NO-PROCESSO-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O/2005/60bb7518-8f30-4035-beea-644fa29143fd>>.

Acesso em: 17 ago. 2020.

COSCARELLI, Carla Vianna; GONÇALVES, Lucas Diego; DALLAPICULA, Valério Antonio; MOTA, Rosilane Ribeiro. **Jogos e alfabetização: analisando a prática**.

Disponível em: <https://www.academia.edu/1313701/Jogos_e_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_analisando_a_pr%C3%A1tica>. Acesso em: 21 ago. 2020.

COSTA, Edilene; BENTES, Kerina. **A importância do brincar no desenvolvimento de crianças de 03 a 05 anos portadoras de necessidades educativas especiais (D.M) na educação infantil**. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/storage/36/17439694/1598056965/xs6SSt-E6XAQca20xfhtIA/17439694.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

DOMINGUES, Paula Rosana Acosta Grineberg. **O Lúdico e a Alfabetização: Utilizando Jogos**. Disponível em:

<<https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/952/1/artigo%2014.pdf>>.

Acesso em: 15 ago. 2020.

FIGUEIREDO, Márcia Maria Almeida. **Brincadeira é coisa séria**. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/storage/33/16662547/1598057026/y7pVfFqTRqe5lbTUzvKBTg/16662547.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2020.

FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos**. 6ª Edição. Editora Universitária – UFPel. Pelotas, 2009.

GERA, Maria Zita Figueiredo; TASSINARI, Ana Maria. **O espaço do brincar na educação infantil: um estudo em creches e pré-escolas**. Disponível em: <<http://legacy.unifacef.com.br/novo/publicacoes/IIforum/Textos%20EP/Ana%20Maria%20e%20Maria%20Zita.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2020.

KAHL, Karoline; LIMA, Maria Elza de Oliveira; GOMES, Izabel. **Alfabetização: construindo alternativas com jogos pedagógicos**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5726/5258>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação: Considerações históricas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf>. Acesso: 06 ago. 2020.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. 6ª Edição. São Paulo. Ibrasa, 1989.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil – Saberes e fazeres da formação de professores**. 1ª Edição. Campinas. Ed. Papirus, 2008.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 1ª Edição. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

A BRINQUEDOTECA COMO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 0 A 4 ANOS DE IDADE



NAUIZA SILVA SANT ANA SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera- Uniderp (2016); Professora de Ensino Fundamental I e Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo desde março de 2015.

RESUMO

A ludicidade tem ganhado um amplo espaço no cotidiano da Educação Infantil, e com ela os espaços em que pode ser desenvolvido o brincar com intenção pedagógica. Neste sentido, o presente estudo pretende como objetivo principal verificar a contribuição da brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. E como objetivos específicos, busca entender o que compõe uma brinquedoteca; apresentar a construção história da brinquedoteca; compreender como é construído o espaço lúdico e as intervenções pedagógicas na brinquedoteca.

Palavras-chave: Brinquedoteca; Intervenção Pedagógica. Brinquedo; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A atual perspectiva sobre a infância, a educação e a sociedade vêm apontando um universo distinto no que se refere às formas de expressão de valores, interesses, ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a ludicidade, área que trata dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, tem levado os profissionais da educação a estimular a sua prática como forma de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxilia a transposição dos conteúdos para o mundo do educando. Nesse sentido, a ludicidade, como elemento da educação, também é passível de demonstrar a evolução humana com base em suas interações sociais, culturais e motoras, pois o homem sempre teve em seu repertório linguagens do brincar (AZEVEDO, 2013).

No Brasil, muitos estudiosos sobre a ludicidade há algumas décadas vêm apontando o jogo como um instrumento pedagógico muito significativo e de grande valor social, oferecendo, assim, diferentes possibilidades educacionais. Paralelo a esse estudo está a discussão sobre os recursos e as metodologias que possam atender uma demanda de educandos inseridos em um contexto social, econômico e tecnológico diverso.

Brincar e aprender são realidades que fazem parte do reino da liberdade, pois brincando a criança aprende a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico. Assim, o ambiente é de grande importância para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. E um espaço privilegiado para que o brincar e o aprender aconteça, é, sem dúvida, a brinquedoteca onde é possível observar e conhecer a criança de forma mais ampla.

A brinquedoteca não só estimula as atividades lúdicas individuais e coletivas, como também permite um conhecimento maior das crianças por meio dos brinquedos com os quais brincam ou das brincadeiras das quais escolhem participar. Desta forma o psicopedagogo pode perceber não só a evolução de cada criança dentro do processo ensino- aprendizagem, como também as dificuldades encontradas pela mesma na aprendizagem de vários conceitos.

A escolha deste tema justifica-se no fato de que embora, nas últimas décadas, tenha ocorrido a expansão das brinquedotecas em muitos pontos do país, as pesquisas nessa área ainda são escassas

Neste sentido o presente trabalho realizará uma breve abordagem sobre a história da brinquedoteca, bem como sua importância na educação infantil e no com crianças de 0 a 4 anos de idade dentro deste espaço.

Como objetivo principal verificar a contribuição da brinquedoteca para o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. E como objetivos específicos, busca entender o que compõe uma brinquedoteca; apresentar a construção história da brinquedoteca; compreender como é construído o espaço lúdico e as intervenções pedagógicas na brinquedoteca.

DEFINIÇÕES DE BRINQUEDOTECA

Restituir o espaço, os meios e o tempo para que as crianças brinquem, de forma espontânea sem serem cobradas, passou a ser uma necessidade prioritária neste século, em que o tempo das crianças é normalmente saturado dos deveres e afazeres, restando muito pouco dele para as atividades lúdico-recreativas. Esse modo de ser e viver minimiza

as possibilidades de a criança descobrir sua própria identidade, construir sua afetividade e fazer suas próprias descobertas através do brincar (BARNEZE *et al.*, 2011).

Tal realidade impõem a necessidade de resgatar o brincar como elemento indispensável para o desenvolvimento total da criança em sua criatividade, aprendizagem, socialização, em todos os meios e circunstâncias de vida: no lar, na escola, na comunidade. Com formal, cultura popular, resgate do brincar como atividade de lazer e direito de todos (AZEVEDO, 2013).

Para Oliveira (2013) destaca que a brinquedoteca é o espaço para brincar, não havendo necessidade de atribuir nenhum objetivo à sua definição. Todavia, é necessário valorizar a criança que brinca, pois se as relações entre os brinquedos e as crianças forem adequadas, se tiverem a dimensão que precisam ter, as transformações aconteceram de modo espontâneo. Entretanto para Cunha (*apud* AZEVEDO, 2013) a brinquedoteca é um espaço para estimular a criança a brincar, permitindo acessar uma rica diversidade de brinquedos em um local onde tudo remete a explorar, sentir e experimentar.

Ramalho (2015) afirma que as brinquedotecas são espaços de animação sociocultural encarregados de transmitir a cultura infantil, assim como do desenvolvimento da socialização, integração social e construção de representações infantis, no entanto para Bomtempo (*apud* AZEVEDO, 2013) o nome é sugestivo e se caracteriza por uma instituição que tem um conjunto organizado de brinquedos, e é para o brinquedo o que a biblioteca é para o livro.

Para Silva (*apud* RAMALHO, 2015) a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, desenvolver a socialização, cognição, afetividade, motricidade, dentre outras habilidades. Esse espaço dá a criança acesso a uma grande variedade de brinquedos em um ambiente especialmente lúdico, além de resgatar as brincadeiras tradicionais, em função de não haver, nos grandes centros urbanos espaço seguro e atrativo para atividades lúdicas.

A brinquedoteca surgiu no século XX com intuito de assegurar a criança um ambiente destinado a beneficiar o brincar. Para Azevedo (2013) é um espaço que se define por ter um conjunto de brinquedos e brincadeiras, disponibilizando um local prazeroso, alegre e colorido, onde o que se destaca não são apenas os brinquedos, mas a ludicidade por eles oportunizada.

De acordo com Cunha (*apud* AZEVEDO, 2013) o ambiente elaborado particularmente para a criança tem como finalidade desenvolver a imaginação, a criação e a expressão, estimular a brincadeira de faz de conta, a dramatização, a construção do pensamento, a solução de problemas, a socialização, a vontade de criar, deixando à disposição da criança

uma diversidade de atividades que, além de oportunizar a ludicidade individual e coletiva, faz com que a criança construa a sua visão particular do mundo.

A primeira concepção de brinquedoteca aconteceu em Los Angeles no ano de 1934, onde o proprietário de uma loja de brinquedos lamentou-se ao diretor de uma escola municipal sobre as crianças estarem furtando os brinquedos. O diretor entendeu que elas faziam isso, por não terem acesso a brinquedos. Após esse fato, começou um serviço de empréstimo de brinquedos como um trabalho comunitário, que existe ainda hoje e em Los Angeles é conhecido como *Toy Loan*. (AZEVEDO, 2013)

No ano de 1963, na Suécia, nasceu a primeira Ludoteca com intuito de orientar os pais das crianças excepcionais, o incentivo a aprendizagem e o empréstimo de brinquedos. Tal conceito ainda é mantido hoje e as ludotecas operam de maneira parecida a de uma clínica, onde se agenda a consulta e atende-se, individualmente as crianças. O serviço é realizado com apoio do Ministério da Saúde e do Bem-estar Social.

O trabalho é feito através de pessoas especializadas que realizam as brincadeiras com as crianças e suas famílias, dando orientações para que a atividade seja realizada também em casa. Quando a criança está impossibilitada de ir ao local, um profissional especializado se encarrega de ir até lá para levar os brinquedos (CUNHA *apud* AZEVEDO, 2013).

No ano de 1967, na Inglaterra, foram criadas as bibliotecas de brinquedos, um local no qual qualquer criança tem a oportunidade de escolher brinquedos e levá-los para casa.

Após o 1º Congresso referente ao assunto, que ocorreu em Londres no ano de 1976, o trabalho que de início se caracterizava somente pelo empréstimo de brinquedos foi se tornando cada vez mais abrangente, sendo que no ano de 1987, no Congresso Internacional das *Toys Libraries*, no Canadá, foi discutida a adequação do nome *Toys Libraries*, tendo em vista que nesses espaços não ocorriam somente o empréstimo dos brinquedos, mas o apoio às famílias, orientação educacional e auxílio à saúde mental, estímulo à socialização e resgate à cultura. Diante disso, as brinquedotecas assumiram diversas funções, e esse movimento ganhou força e se expandiu para vários países (KISHIMOTO *apud* COSTA et al., 2016).

No 5º Congresso Internacional de brinquedotecas, ocorrido na Itália, no ano de 1990, foi lançado o livro com o título “*Toy Libraries in International Perspective*”, editado na Suécia, e com autoria múltipla. A obra destacou o trabalho nas brinquedotecas de trinta e sete países, sendo que em cada país a brinquedoteca possui um nome próprio e maneiras de atendimento próprio, porém a ideia central do trabalho mantém-se a mesma: o valor das atividades lúdicas (AZEVEDO, 2013)

No Brasil também se pode sentir o impacto desse movimento, manifestando-se, no ano de 1973, a Ludoteca da APAE, que atendia sob a forma de rodizio de brinquedos entre as crianças (SANTOS *apud* COSTA *et al.*, 2016).

Em 1984, surgiu a Associação Brasileira de Brinquedotecas, fazendo crescer o movimento no país. Muitos eventos aconteceram, surgindo brinquedotecas em vários estados brasileiros. A partir de então, a Associação tem sido atuante na divulgação e no incentivo e orientação aos indivíduos e as instituições.

Nos anos de 1990 já se registravam em média cento e oitenta brinquedotecas de diversos tipos e funções atuando no Brasil (SANTOS *apud* COSTA *et al.*, 2016).

No nosso país a luta pelo direito da criança de brincar iniciou em meados do ano de 1982. A Associação Brasileira de Brinquedotecas foi criada em 1984, por Nylce Helena da Silva Cunha, o primeiro congresso aconteceu em 1980, em São Bernardo do Campo- São Paulo, simultaneamente ao Congresso de Educação Pré Escolar da mesma região. Em 1988 em São Paulo ocorreu a inauguração oficial da Labrimp/ FEUSP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). No espaço, operam a brinquedoteca, oficinas e acervos para consultas (ANDRADE, *apud* OLIVEIRA, 2012).

Entre os anos de 1993 e 1994, a Fundação ABRINQ, com o suporte da Vitae Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social, organizou e distribuiu 5.000 exemplares de informativos sobre o papel e a importância da brinquedoteca para as instituições interessadas no significado e na função do brincar no desenvolvimento da criança (AZEVEDO, 2013)

Em conjunto com tal iniciativa, aconteceu o Projeto “O Direito de Brincar- a brinquedoteca”, com o objetivo de dar suporte à construção de 40 brinquedoteca em todo o país.

De acordo com Andrade e Altman (*apud* AZEVEDO, 2013), em 1995, a equipe do Projeto “O Direito de Brincar- a brinquedoteca”, com suporte da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos, realizou uma pesquisa com relação ao desenvolvimento do trabalho das brinquedotecas. O resultado referente ao desenvolvimento das crianças atendidas pelas brinquedotecas foi muito positivo e o relatório recebeu o nome de “Atenção! Crianças brincando! ” Foi apresentado em Zurique no ano de 1996 no 7º Congresso Internacional de Brinquedotecas.

Através da Fundação ABRINQ ou por iniciativa própria, muitas entidades iniciaram suas brinquedotecas, reforçando um dos intuitos do projeto multiplicador.

Para Friedman (apud CARVALHO e SCATOLINI, 2015, p.40), “a brinquedoteca é um espaço elaborado para encorajar a criança a brincar, oportunizando o contato com diversos brinquedos, dentro de um ambiente essencialmente lúdico”. Ainda segundo a autor os objetivos centrais da brinquedoteca são:

Valorização dos brinquedos e das atividades lúdicas e criativas; Oportunizar o contato com brinquedos variados; Emprestar brinquedos, orientar sobre a utilização; Oferecer condições para a brincadeira espontânea; Construção de um espaço de convivência com interações espontâneas e sem preconceitos, entre os outros. (FRIEDMAN apud CARVALHO e SCATOLINI, 2015, p.40),

A brinquedoteca pode ser em uma sala grande, arejada e com boa iluminação. É necessário selecionar brinquedos e os organizar conforme suas classificações. Silva, Costa e Mello (apud AZEVEDO, 2013) informam que os locais podem ser arrumados seguindo a ideia dos cantos pedagógicos, atendendo a temas como casinha, mercado, escritório, fantasia, música, jogos, etc. Não podemos esquecer que se trata de um ambiente no qual o educador pode observar a criança e desenvolver atividades que tenham o intuito de aprimoramento profissional.

Vale ressaltar que existem leis que colocam regras ao uso dos brinquedos e das brinquedotecas, são elas:

Lei nº 10.826 que proíbe a fabricação e a venda de brinquedos, réplicas e simulacros de armas de fogo, ou que possam ser confundidas com tal;
Lei nº 11.104K, obriga a instalação de brinquedotecas em espaços hospitalares que tenham atendimento pediátrico em regime de internação. NBR 11786 diz respeito ao selo de segurança dos brinquedos;
Lei nº 8.078 informa que toda a informação ou publicidade, com relação a produtos e serviços ofertados ou apresentados, obriga o fornecedor que fizer vincular ou dela se utilizar e integra do contrato que vier a ser celebrado (AZEVEDO, 2013, p.29).

Ainda para a autora, este espaço também possibilita as intervenções psicopedagógica, sendo que entre autores que evidenciam e valorizam a técnica do jogo como instrumento de investigação clínica e terapêutica, destacam-se Abrastury (1972), Efron (1976), Greespan (1993), Soifer (1974;1992), todos embasados nas teorias e estudos de Freud e Melanie Klein.

A brinquedoteca possui diversos ambientes de acordo com sua finalidade é possível destacar as mais comuns:

O canto do faz-de-conta é um espaço que há um cenário que simula casinhas com acessórios como: pia, painéis, geladeira, etc. Pode representar também, um hospital com elementos que representem um consultório médico ou um supermercado, com carrinhos de feira, itens para comprar. Há ainda a possibilidade de ser um Camarim com espelhos, fantasias, chapéus, acessórios, etc. Todos os elementos utilizados descritos auxiliam na construção dos jogos simbólicos (VANDERLINDE et. al, 2011).

Figura 1 Canto do faz- de- conta



Fonte: Google Imagens

No canto da leitura possui tapetes e almofadas permitindo a leitura deitada no chão, caso seja a vontade da criança. Os livros precisam ficar em estantes acessíveis e ser utilizados como brinquedos, a fim de proporcionar a leitura prazerosa (CHAGAS, 2016, p.10).

Figura 2 Canto da Leitura





Fonte: Google Imagens

O canto das intervenções é um local onde as crianças criam coisas, elaboram brinquedos, utilizam jogos de construção, sendo a material base a sucata (AZEVEDO, 2013, p.52).

Figura 3 Canto das Intervenções



Fonte: Google Imagens

A Sucateca é um espaço onde ficam as sucatas, que podem ser separadas em caixas plásticas, de papelão ou baús. (SILVA, 2012, p. 26).

Figura 4 Sucateca



Fonte: Google Imagens

O Teatrinho: Pode ser confeccionado com madeira ou papelão resistente. Precisa ter fantoches para as crianças utilizarem e criar histórias (AZEVEDO, 2013, p.54).

Figura 5 Teatrinho



Fonte: Google Imagens

A Mesa de atividades pode ser grande ou pequena com cadeira do tamanho do aluno, e poderão utilizar de forma individual ou coletiva para realizar atividades (VANDERLINDE et al., 2011, p. 12).

Figura 6 Mesa de atividades



Fonte: Google Imagens

A Estante com brinquedos é um recurso em que os brinquedos ficam à disposição das crianças e é organizado em um por tipo de brinquedo. (VANDERLINDE et al., 2011, p. 14).

O Acervo é um armário onde os brinquedos e jogos ficam armazenados, porém estão à disposição das crianças para que os retirem um de cada vez (VANDERLINDE et al., 2011, p. 16).

Figura 7 Estante com brinquedos/ Acervo



Fonte: Google Imagens

Para Silva (apud CARVALHO e SCATOLINI, 2015) a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, a desenvolver a socialização, cognição, afetividade, motricidade, dentre outras habilidades. Esse espaço dá a criança acesso a uma grande variedade de brinquedos em um ambiente especialmente lúdico, além de resgatar as brincadeiras tradicionais, em função de não haver, nos grandes centros urbanos, espaço seguro e atrativo para as atividades lúdicas.

Azevedo (2013) destaca os diferentes tipos de brinquedoteca:

Brinquedoteca de escolas: Geralmente, encontram-se em escolas que trabalham com educação infantil e que procuram suprir as necessidades de materiais para o desenvolvimento da aprendizagem. Caracterizam-se pela montagem de um acervo, de brinquedos sendo utilizada a própria sala de aula como espaço. Logo após a utilização, os brinquedos retornam ao acervo. Sua dinâmica é semelhante à da biblioteca (AZEVEDO, 2013)

As escolas que possuem brinquedotecas evidenciam que o jogo e o brinquedo são recursos poderosos para a construção do conhecimento pelos inúmeros desafios proporcionados pelo lúdico. Segundo Santos (apud CARVALHO e SCATOLINI, 2015) a brinquedoteca escolar além de ser o espaço da criança, também é o espaço da experiência, do estudo e da ampliação de novas ideias, contagiando alunos e professores da escola.

Brinquedoteca de bairro: são montadas com a participação da comunidade e das associações, sendo frequentadas pelas crianças da comunidade. Atendem a população de um ou mais bairros e são mantidas por associações, prefeituras ou organizações filantrópicas. Nelas, as crianças podem encontrar seus amigos, brincar com a família, conviver com crianças de diferentes idades, níveis socioeconômicos e étnicos (KISHIMOTO apud COSTA et al., 2016). A disponibilidade de espaço para a criança brincar propicia a descoberta de novos jogos e fortalece os brinquedos culturais.

Brinquedotecas de universidades: são montadas por profissionais da Educação, com a finalidade principal de pesquisas e formação de recursos humanos. De acordo com Santos (apud CARVALHO e SCATOLINI, 2015), nas universidades, as brinquedotecas são vistas como um laboratório, onde os professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que viabilizem novos métodos de estudo, estágios, vivências e novas formas de intervenção na comunidade.

Brinquedotecas de hospitais ou clínicas: Auxiliam no tratamento de crianças com problemas, amenizando traumas da intervenção ou atuando como terapia. Maia (apud CARVALHO; SCATOLINI, 2015) afirma que o brincar leva a criança a construir e elaborar

a relação eu- mundo, pois, além do prazer que o brincar proporciona, a atividade ajuda a dominar angústias e controla ideias e impulsos. A hospitalização da criança interrompe esse processo, promovendo um corte em sua experiência, já que o ambiente do hospital, em geral, não contempla essa necessidade infantil, é por meio do brinquedo que a criança pode resolver a tensão que o ambiente lhe causa, podendo pelo faz de conta, superar as dificuldades encontradas.

A *brinquedoteca hospitalar* é um direito assegurado as crianças pela Lei nº 11.104/2005. Esta lei obriga os hospitais que possuam atendimento pediátrico a manter uma brinquedoteca nas suas dependências, esta lei entende que a brinquedoteca deve ser um espaço rico em brinquedos e jogos educativos que estimulem as crianças e seus acompanhantes a brincar (ANGELO e VIEIRA, 2010). Ademais a Carta da Criança Hospitalizada garante o direito da criança o atendimento de qualidade que inclui o acesso a jogos, recreios e atividades educativas adaptadas a faixa etária e com segurança.

Brinquedotecas circulantes: Podem ser adaptadas a um ônibus ou instaladas dentro de um circo. A finalidade é levar a brinquedoteca a diferentes lugares; o tempo de permanência em cada local, varia, dependendo de cada situação (OLIVEIRA, 2013).

Brinquedotecas rodízios: Não possui lugar definido; um grupo de crianças troca brinquedos na forma de rodizio, levando para casa o brinquedo por empréstimo, durante um tempo determinado; um novo encontro é marcado e os brinquedos são novamente trocados (BARNEZE et al., 2011).

Brinquedotecas temporais: Montadas em locais onde acontecem grandes eventos, oferecendo um espaço para as crianças, enquanto os pais participam da programação. Além desta também existem brinquedotecas em condomínios, hotéis, presídios, clubes, shoppings, supermercados, etc. (AZEVEDO, 2013).

A brinquedoteca pode possuir outros cantos e materiais de acordo com a especificidade. O importante é que o espaço seja utilizado com o aproveitamento adequado, ou seja, por profissionais que tenham planejado previamente o trabalho a ser realizado, que tenham claros os objetivos a serem alcançados e que oportunizem às crianças um espaço rico de diversão e aprendizagem.

Ao valorizar as atividades lúdicas como uma contribuição a mais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, valoriza-se também a realidade da brinquedoteca psicopedagógica e suas emergentes aplicações no contexto da Educação (AZEVEDO, 2013).

Nas atividades desenvolvidas na brinquedoteca algumas funções tornam-se especialmente significativas: a pedagógica na medida em que se pode oferecer ao aluno a

seleção de brinquedos de boa qualidade; a social oportunizando as crianças advindas de famílias economicamente menos favorecidas o envolvimento com os brinquedos e sua utilização, com os quais em outras situações não teria acesso; a comunitária, haja vista que brincar em grupo oportuniza a aprendizagem de regras e valores, tais como respeito, ajuda, cooperação e compreensão às pessoas; a comunicação familiar, reativando as diversas formas de jogo no seio da família; a diagnóstica que oportuniza, além da construção do conhecimento, a simbolização e representação de vivências, Ressignificando a própria história de vida (EMMEL et al. 2016).

A brinquedoteca justifica-se também pelo seu valor sociológico nela implícito, de modo que comunicação, convívio e interação de grupos humanizem o indivíduo (BOMTEMPO apud AZEVEDO, 2013). Ainda para o autor brincar é essencial para a socialização do indivíduo, uma vez que é por meio da brincadeira que as pessoas aprendem sobre regras e princípios de convivência social. Brincar exige grande por tempo prolongado, desenvolve o interesse, a imaginação e iniciativa. É um dos processos educativos mais completos, haja vista que engloba o emocional, corporal e intelectual do indivíduo.

Santos et al. (2010) destaca que a brinquedoteca é um espaço da criança, esse é o melhor lugar para conhece-la e observa-la intensamente. Oportuniza a vinculação do brinquedo da questão do consumo, estimulando a vivência social coletiva. Ainda segundo as autoras, as crianças brincam de diferentes formas, podendo brincar sozinhas ou em pequenos grupos, podem também, brincar ao lado de outras crianças, sem brincarem umas com as outras, mesmo envolvidas com um mesmo brinquedo. As crianças mais velhas organizam-se em grupos maiores para brincadeiras e, habitualmente brincam de modo a desenvolver atividades iguais ou parecidas. No decorrer do desenvolvimento, outras formas de brincar aparecem: inicialmente a criança brinca de forma repetitiva, em relação aos objetos de forma a dominar as suas qualidades; através dessa prática repetitiva, ela passa a usar o faz de conta, o jogo imaginativo, para se introduzir no mundo dos adultos.

Outro tipo de brincadeira que surge ao longo do processo de desenvolvimento é o jogo de regras, que acompanha as pessoas por toda vida. Jogos com regras são fascinantes para as crianças a partir dos seis anos, estes exercitam a capacidade de atenção e memória, estimula o desenvolvimento da cognição com a criação de novas estratégias na situação de jogo (LIRA e RUBIO, 2014).

De acordo com Bomtempo (apud AZEVEDO, 2013) a transformação no conteúdo da brincadeira da criança associa-se às mudanças em suas atividades cotidianas. Mudanças qualitativas das brincadeiras, especialmente no faz de conta social acontecem entre as crianças mais velhas e as mais novas (faixa entre 3 e 6 anos). À medida que o

desenvolvimento se processa, as crianças vão se libertando das propriedades físicas dos objetos, vão aperfeiçoando a sua linguagem e apresentando um jogo de faz de conta mais complexo e mais duradouro.

Destaca-se entre outras brincadeiras, a do faz de conta, na medida em que a forma mais visível da entrada da criança no mundo dos adultos. De acordo com Piaget ela está relacionada ao jogo simbólico e é bastante comum em crianças na faixa etária dos quatro anos de idade, Vygotsky complementa que a brincadeira do faz de conta situa-se na linha de desenvolvimento proximal, haja vista que envolve e estimula o surgimento de habilidades que não são esperadas para crianças dessa idade. (apud AZEVEDO, 2013)

Para Emmel et al. (2016) a brincadeira do faz de conta é o jogo simbólico, e a simbolização através dos objetos funciona como pré-condição para o surgimento do jogo de papéis ou do socio dramático, considerado a mais alta expressão do jogo simbólico, que surge na criança por volta dos três anos de idade. Brincar de boneca, brincar de carrinho, de super-herói inicia-se como simples repetição de ações rotineiras que a criança observa, para transformar-se, mais tarde, em ações individuais que se aproximam dos padrões de expectativas dos adultos, criando novas relações entre o mundo real e o imaginário, sendo assim, o significado atribuído ao objeto, torna-se mais importante que o próprio objeto, e neste jogo simbólico as crianças criam uma ponte entre a realidade e a fantasia.

Ainda na perspectiva de Piaget e Vygotsky, nos indivíduos menores até dois anos de idade, fase na qual surge a linguagem, a atividade lúdica caracteriza-se basicamente pelo exercício: a criança exercita-se na atividade de brincar pelo simples prazer, repetindo ações e observando os resultados. Entre dois e sete anos, a atividade lúdica ganha o caráter simbólico: a criança apresenta seu mundo, e o símbolo serve para evocar a realidade.

Os chamados jogos de construção integram uma espécie de transição entre o jogo simbólico e o jogo de regras: através deles, a criança passa a inserir-se no mundo social e a desenvolver-se em direção a níveis mais complexos cognitivos, além de ser uma fase de transição da fantasia para a realidade. A partir dos seis anos que aparecem os jogos de regras que implicam relações sociais: caracterizam-se por serem uma combinação sensório-motora ou intelectual, com competição dos indivíduos, sendo regulamentados por um código. Nessa perspectiva é interessante observar que, em uma situação de livre escolha, como na brinquedoteca, as crianças vão revelar seus interesses e necessidades, assim como vão enfrentar os desafios e encontrar meios de superá-los (AZEVEDO, 2013).

Lira e Rubio (2014) observam que as crianças são capazes de lidar com situações psicológicas complexas através do brincar: integram experiências de dor, medo, perda,

travam batalhas entre conceitos de bem e mal e crianças que vivem em ambientes hostis e perigosos reproduzem tais experiências em suas brincadeiras.

A reflexão sobre a importância de brincar na vida da criança, envolvendo os mais diversos tipos de jogos e brincadeiras, dos solitários aos grupais, dos simbólicos aos de execução, evidencia a contribuição do brinquedo para o processo de desenvolvimento infantil, principalmente, no que se refere às configurações e interações ambientais em que acontecem (LIRA e RUBIO, 2014).

A passagem de um papel passivo para o ativo é o mecanismo essencial de muitas atividades lúdicas: reduz o efeito traumático de uma experiência recente, deixando o indivíduo melhor preparado para assumir o papel passivo, se necessário, em outra situação. Esse aspecto é bastante privilegiado na brinquedoteca como instrumento de diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares (AZEVEDO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se nesta pesquisa que a brinquedoteca possibilita a aprendizagem de forma prazerosa aprendizagem, além disso, a brinquedoteca se mostra um espaço privilegiado para que o professor identifique também possíveis dificuldades vivenciadas pela criança. Isto acontece porque o ato de brincar e aprender são realidades que fazem parte do universo da liberdade, através da brincadeira a criança aprende a viver em sociedade e num mundo culturalmente simbólico.

Ao estudarmos o desenvolvimento humano, é possível compreender que a brincadeira faz parte do ser humano desde seu nascimento e contribui diretamente em seu desenvolvimento, pois significa aprender prazerosamente.

Os conceitos de vários teóricos com relação a ludicidade e seu impacto no desenvolvimento da criança na educação infantil tem contribuído para que jogos, brincadeiras e brinquedos sejam incrementados no cotidiano escolar, mais que isso, tem contribuído para que esse trabalho seja levado a sério, para que tenha um propósito, para que seja planejado e utilizado por profissionais qualificados.

Os espaços como brinquedotecas estão cada vez mais popularizados, garantindo a criança o exercício da infância dentro e fora da escola. Todavia, os autores aqui citados nos revelam que quando a intenção da brinquedoteca diz respeito a diagnóstico e intervenção este trabalho deve ser realizado por profissional especializado, e que este por sua vez, deve aprender a brincar para tal realização.

Na fase dos 0 aos 4 anos de idade as experiências apresentam muita importância, pois fornecerão as estruturas essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento do indivíduo, neste sentido, a brinquedoteca apresenta um papel significativo para esta construção, e no que tange as intervenções pedagógicas para essa faixa etária também é um espaço privilegiado, uma vez que é um espaço no qual a criança sente-se à vontade para expressar-se.

Pode-se concluir ainda, que tudo que é realizado no universo infantil tem um objetivo, um fundamento que resulta no desenvolvimento completo do ser humano, sendo essa a fase mais importante da vida, pois é uma fase de construção da personalidade, do pensamento, do convívio em sociedade, da compreensão ao respeito as diferenças, a aquisição dos signos sociais, culturais, etc.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Thayane Silva; VIEIRA, Maria Rita Rodrigues. **Brinquedoteca hospitalar: da teoria à prática**. Revista Arquivos de Ciências da Saúde, v. 17, n. 2, p. 84-90, 2010.
- AZEVEDO, Ana Cristina Peluso de. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Campinas. Editora Alínea, 2013.
- BARNEZE, Cibele; SILVA, Marli Regina Fernandes da; LIMA, Neuzeli Benedita Costa. **Brinquedoteca: Uma Oportunidade De Aprendizagem**. Revista Diálogos & Saberes, v. 7, n. 1, 2011.
- BOSSA, Nádia; OLIVEIRA, Vera Barros de. **Avaliação Psicopedagógica na Criança de zero a seis anos**. Editora Vozes: São Paulo, 2009.
- CARVALHO, Andréa Fabíola Costa Tinoco; SACATOLINI, Helena Maria Nica. **Brinquedoteca e Terapia ocupacional: Ações Interdisciplinares**. 1º ed. Rio de Janeiro: Rubio, 2016.
- CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira. **A invisibilidade das bibliotecas escolares**. CIAIQ2016, v. 1, 2016.
- COSTA, Ione Aparecida Magalhães da; MOTA, Marly Maria; RODRIGUES, Elba Santos; OLIVEIRA, Kleonara Santos. **O Que É A Brinquedoteca E Qual A Sua Importância No**

Espaço Escolar. Anais da XVII Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão – Universidade e Comunidade: em busca da transformação social v.1, nº. 1, 2016. ISSN – 2448-1319. Disponível em: <http://www.uneb.br/saepe/files/2016/01/20160021.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2020.

COSTA, Ana Valéria Lopes Correa. O Brinquedista: um técnico em brinquedotecas na clínica de psicologia. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 3, n. 1, p. 67-74, 2016a.

EMMEL, Maria Luísa Guillaumon; DE OLIVEIRA, Alexandra A. Elgui; MALFITANO, Ana Paula Serrata. **Brinquedoteca: um espaço experimental para o desenvolvimento infantil.** Revista de Estudos Universitários-REU, v. 26, n. 2, p. 141-156, 2016.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância do brincar na educação infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2014.

OLIVEIRA, Graciete; DUARTE, Ludmila; LOURENÇO, Sandra. **Brinquedoteca: lugar de encontro e criação.** DOI: [http://dx. doi. org/10.15601/2237-0587/fd. v2n1p67-79](http://dx.doi.org/10.15601/2237-0587/fd.v2n1p67-79). Formação@ Docente, v. 2, n. 1, p. 67 a 79, 2011.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brinquedoteca em uma visão internacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Suzilene Pereira de; DONADEL, Viviane Inês. **A Importância Do Lúdico Na Intervenção Psicopedagógica.** Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 1, n. 13, 2015.

RAMALHO, Márcia Regina de Borja et al. **A brinquedoteca Toy library** p. 26-34. 2015.

SANTOS, Bettina Steren dos. **Espaços psicopedagógicos em diferentes cenários.** EDIPUCRS: São Paulo, 2013.

SANTOS RAYMUNDO, Luana dos ; KUHNEN, Ariane; BRIOSCHI SOARES, Lia. **O espaço aberto da educação infantil: lugar para brincar e desenvolver-se.** Psicologia em Revista, v. 16, n. 2, p. 251-270, 2010.

SILVA, Elione Soares da. **Sucatoteca.** Educar mais, n. 1, 2012.

VANDERLINDE, Larissa Fanfa; VIEIRA, Manoela Clausen; VIEIRA, Mauro Luís. **A brinquedoteca como lugar para aprender e se divertir: um relato de experiência.**

Revista de Ciências Humanas, v. 45, n. 1, p. 165-182, 2011.

**NILZA SANTOS DA CUNHA****Graduação em pela Faculdade de Conchas - FACION (2018); Especialista em Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (2019); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Vista Alegre.**

RESUMO

A profissão Docente Superior surgiu ao longo do tempo no Brasil, e vem se consolidando diante de um número crescente de universidades que surgiram nas últimas décadas. A carreira do professor universitário vem surgindo em meio a desafios enfrentados em sua prática diária e nos conflitos de identidade oriundos da visão do seu papel de educador nos contextos históricos, políticos e sociais. O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância desse profissional docente de nível superior, tendo em vista que o papel das universidades é de produzir pesquisas e culturas para melhorar a qualidade de vida do cidadão e formar profissionais que irão atuar em diversos setores da sociedade. A pesquisa aponta os desafios enfrentados por esses docentes em sua formação inicial, especialmente os professores oriundos de cursos de bacharelado, que iniciam na carreira sem uma visão de didática para lecionar e a ausência ou ineficácia da formação continuada nos ambientes universitários. Ela demonstra os desafios da carreira docente na contemporaneidade, quer sejam da aceitação e uso ético das diversas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como aliadas no trabalho pedagógico, e a adaptação ao novo perfil de profissional diante da conjuntura atual que é um professor dinâmico, crítico e mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Superior; Formação Inicial; Formação Continuada; Desafios.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houve um vertiginoso aumento da oferta de Educação Superior no Brasil, diante desse cenário tem crescido o número de docentes nessa modalidade de ensino para atender a demanda de inúmeros cursos que surgiram. Escolhemos esse tema

para dar nossa contribuição a fim de entender o perfil do professor universitário e os desafios a serem enfrentados e superados na carreira.

A identidade do professor universitário ainda está em processo de formação no Brasil já que, à luz da história, o Ensino Superior nesse país pode ser considerado jovem. Esse profissional tem enfrentado vários desafios no seu cotidiano, e mediante a esta pesquisa vamos apresentar os problemas a serem superados por esses docentes e algumas possíveis soluções para melhorar a qualidade de ensino nessa área de atuação dos professores.

Apresentaremos um breve histórico sobre a formação da profissão docente no país e a ideologia positivista constituída pelo Estado de que o professor era um funcionário público moralmente exemplar e deveria formar cidadãos com o mesmo perfil. Neste mesmo capítulo surge a ideologia tecnicista que formava educadores para atuar em instituições públicas de ensino, cujo objetivo principal era a profissionalização em detrimento da pesquisa científica. Na pesquisa apontamos que no século XXI esse perfil tem sido substituído por uma postura de um profissional crítico e mediador no processo de ensino-aprendizagem, sem desfavorecer a importância da pesquisa científica.

Nessa pesquisa nos deparamos com um déficit nos cursos que formam especialmente bacharéis que desejam atuar na carreira do Magistério Superior, a ausência de matérias didáticas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Também foi abordado neste trabalho a formação continuada dos professores atuantes no Ensino Superior e como ela poderia ser implantada ou melhorada no cotidiano desse educador.

Outro grande desafio que apontamos e discutimos nessa pesquisa foi a importância do conhecimento e uso correto das diversas tecnologias pelo professor universitário na atualidade.

Utilizamos para a realização dessa pesquisa alguns textos acadêmicos, livros e sites que apontam o assunto em questão.

HISTÓRICO DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

A identidade do professor vem sendo construída histórica, política, social e pessoalmente ao longo do tempo no Brasil.

O professor tem como ferramenta primordial do seu trabalho o conhecimento produzido ao longo dos anos pela humanidade e a transmissão desse saber, assim como a mediação entre os conteúdos trabalhados e o aprendizado do aluno.

No final do século XVIII o perfil ideológico do profissional docente exigido pelo estado

era de um professor com moral impecável, intelectualidade e intuição, essas exigências atendiam a iniciativa de se criar um sistema de ensino laico e controlado pelo estado. O professor deveria ser um funcionário público exemplar e tornou-se o profissional principal para expandir a escolarização.

No século XIX foram criadas as escolas normais para formação de professores e a primeira foi no Rio de Janeiro por meio da Lei nº 10 de 1835 e foram criadas essas escolas em várias províncias do país, mas a ideia não obteve êxito por causa da falta de interesse pelo magistério, ou pela mente de uma população majoritariamente agrária como aponta Tanuri:

Pode se dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos, Em 1867, Liberato Barroso registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país no Piauí., em Pernambuco, na Bahia e no Rio lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências “nenhum aproveitamento notável tinha elas produzido até então”, de forma que a escola normal era ainda uma instituição “quase completamente desconhecida” (Apud Tamuri, 1979, p.22)

Ainda no século XIX fora criada a Imprensa especializada em educação, com o intuito de se discutir os problemas educacionais do país e esse contexto permitiu que a classe de professores iniciasse a sua luta em prol da qualidade da educação e melhores condições de trabalho docente, bem como reivindicaram a necessidade de investimentos por parte do Estado na formação dos docentes.

No término do século XIX houve inúmeras transformações na área científica mundial, novas ciências surgiram: antropologia; educação física; a geografia foi destrinchada do estudo da história; a matemática foi aprimorada com o estudo da álgebra.

Para atender essa demanda, o médico e educador Antonio Caetano de Campos que assumiu a direção da Escola Normal em São Paulo criou a lei nº 27 de 12 de março de 1890, reformando-a e convertendo em escolas modelos, que reforçava a necessidade de se obter uma formação científica adequada para os professores, embora o objetivo principal fosse formar cidadãos civilizados aos moldes do Estado.

No século XX houve mudanças significativas na educação brasileira por intermédio dos educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Junior e outros. As reformas de 1932 e 1933 de iniciativas de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, tiveram a intenção principal de fornecer uma formação científica específica para cada área de atuação dos professores, culminando na união da educação tecnológica (profissionalizante à científica), com experimentações pedagógicas.

Nas reformas de 1932 e 1933, no Distrito Federal e em São Paulo foram criadas as escolas normais para a formação e conseqüentemente fomentar a profissionalização dos

professores, eram uma espécie de laboratórios com o objetivo de estudar a teoria e a experimentação do fazer pedagógico. Essa estrutura continha todas as fases educacionais nas mais variadas idades, como jardim da infância, escola primária e escola secundária, sendo assim a escola normal se transformou em escola de professores.

Nesse período surgiram as primeiras universidades públicas como a do Distrito Federal e a USP, a atuação dessa última ao longo das décadas tem sido de suma importância para a educação, pois trouxe inúmeros avanços culturais e científicos para o Brasil. Em 1939 foi instituído o curso de Pedagogia e de Licenciatura na USP e na universidade do Brasil, o primeiro para formar professores para as escolas normais e o segundo para as escolas secundárias com disciplinas específicas.

Com a instauração do Estado Novo no país foi promulgada a Constituição de 1937, ela trouxe retrocessos à educação e a luta dos professores, no entanto após a queda desse regime em 1945 até 1964 no golpe militar, houve significativas mudanças no cenário educacional, a lei de diretrizes e bases de educação nacional foi aprovada em 1961 (lei nº 4024) e o principal movimento era a aprovação de uma educação pública universal e gratuita para todos.

Em 1964 com o advento do Golpe militar a lei nº 5.5450/68 reformulou o ensino superior que passou a ser ministrado de preferência nas universidades, acabando com as faculdades e reagrupando as mesmas em universidades federais, acabando com as bibliotecas e laboratórios onde os professores tinham mais acesso ao estudo e pesquisa.

A lei nº 5692/71 substituiu as escolas normais pela habilitação específica para o magistério em nível de 2º grau, essa reforma no ensino médio e na formação de professores trouxe uma ideologia tecnicista com caráter profissionalizante, tirando os estudos sobre a sociedade e fadando os estudantes e futuros mestres a meros executores de tarefas, essa concepção da educação trouxe muita competitividade e individualismo para a docência brasileira.

Em 1996 surgiu a nova lei de diretrizes e bases da educação, e foi criado o fundo de manutenção do desenvolvimento do ensino fundamental que obrigou os estados e municípios a utilizarem 60% do orçamento para o pagamento dos profissionais do magistério e a implantação de planos de carreira.

A LDB garante o ensino universal, inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação, favorecendo mais vagas no mercado de trabalho para professores e formação de docentes em nível superior, sendo aceito para lecionar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do fundamental, a formação em curso normal no nível de ensino médio.

Com base na LDB, os professores têm exercido sua profissão respaldada pelo texto da mesma, que defende uma educação de qualidade e a formação integral do indivíduo consciente, crítico e cidadão atuante na sociedade brasileira. Os educadores são os mediadores do conhecimento nesse contexto atual da educação.

FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR

A formação do professor em qualquer nível do ensino e também no universitário constitui-se um dos quesitos mais importantes para uma educação de qualidade.

A lei 9.394/96 dita que a formação necessária para o exercício da docência superior seja mediante os cursos de *stricto-senso* e *lato-senso*, em nível de pós-graduação de mestrado e doutorado, não sendo exigido de futuros educadores universitários um estágio supervisionado como para a formação de professores de outros níveis de ensino, portanto o docente dessa modalidade inicia sua carreira sem a formação didática pedagógica.

A docência superior é constituída pela formação adquirida no ensino superior, a educação continuada e as pesquisas científicas, essas três legitimam sua carreira e dão credibilidade ao fazer pedagógico cotidiano, a prática diária do exercício do magistério também colabora para a qualidade no ensino e a construção da identidade dos professores universitários.

Existem dois tipos de professores universitários: o primeiro exerce exclusivamente a carreira no ensino superior e se dedica em tempo integral, sendo muito valorizado pelas suas publicações; o segundo atua na área profissional que ensina o que lhe confere experiência e credibilidade no seu labor, no entanto esse tipo de professor precisa obter uma formação pedagógica pertinente e eficaz adquirindo uma base sobre técnicas de transmissão de conhecimento destinadas ao aprendizado dos alunos.

Nas universidades existe o conflito recente sobre o que ensinar para o exercício da profissão docente superior, pois não basta aprender os conteúdos epistemológicos na área específica que irão trabalhar, é necessário haver uma formação pedagógica para futuros professores que irão atuar nas salas de aula, aprendendo, por exemplo, a psicologia e filosofia da educação, e diversas técnicas de ensino, a ideia é aprender como ensinar, como aponta Masetto:

Não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas. (Masetto, 2005, p. 80)

Nos cursos de licenciaturas e outros que preparam futuros mestres universitários deve haver também o aprendizado de conteúdos relativos ao conhecimento do ensino

aprendizagem: psicologia da educação, didática, estudando vários educadores, abordar temas atuais: sociais, políticos, culturais e tecnológicos e um estágio de longa duração, permitindo o contato com os ambientes universitários na prática.

Os cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil em geral, ainda possuem um caráter formativo de Bacharelado, institucionalizado no início do século XX, embora tenha sido feito um pequeno movimento de mudanças. Na Argentina e na França existem institutos especializados em formação de professores, onde se aprende, por exemplo, um repertório vasto epistemológico com pesquisas na área e após esse período cada aluno escolhe especificamente o campo que vai atuar, por exemplo: alfabetizador, educador infantil, professor universitário.

Sabemos que em uma formação inicial nunca iremos obter todo o conhecimento e prática para o exercício da profissão docente, e é nesse contexto que entra a formação continuada que aliada a prática pedagógica cotidiana vai constituir o fazer pedagógico reflexivo e qualitativo diário.

O conceito atual de professor diante da contemporaneidade é de um perfil de profissional com competência não somente científica, mas didática, reflexiva e crítica de contextos históricos, sociais, políticos e tecnológicos, com a função social de mediador do conhecimento. Diante desse conceito, surgem vários desafios na carreira docente universitária e para que o docente possa assumir e cumprir seu papel diariamente com qualidade no exercício profissional se faz necessário o exercício da formação continuada, mesmo para educadores que fizeram a pós-graduação.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada se faz necessária aos professores universitários em virtude dos desafios que surgem ao longo da carreira diante as mudanças políticas sociais, tecnológicas e didáticas. A educação continuada colabora para atualização, troca de experiências e saberes entre os docentes e uma reflexão da prática, assim como uma análise da conjuntura diária no fazer pedagógico.

A formação continuada perpassa o saber inicial adquirida nas cadeiras das universidades, cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado exigidos para o exercício do magistério superior, agora ela contribui para as necessidades vividas no cotidiano do educador a fim de superar as expectativas.

A formação continuada vai além de uma formação técnica científica, ela também forma um profissional docente que consiga atuar na sala de aula de forma eficaz e reflexiva.

As universidades precisam oferecer aos seus profissionais a formação continuada tendo como objetivos: ampliar conhecimentos didáticos e pedagógicos, relacionar a teoria à prática de ensino, permitindo aos educadores a troca de experiências com os seus pares valendo-se da análise e crítica do fazer pedagógico diário.

Os resultados da formação continuada ao longo da carreira do magistério em qualquer nível, incluindo o superior, refletem diretamente nos alunos, pois ela confere mais autonomia, criticidade e intelectualidade aos mestres.

OS DESAFIOS NO EXERCÍCIO DA CARREIRA DOCENTE SUPERIOR NOS TEMPOS ATUAIS

No século XXI o mundo sofreu grandes transformações: a globalização, as tecnologias de informação e comunicação (TICs), o perfil do trabalhador também mudou com novas exigências no mercado de trabalho: o profissional em qualquer área tem que apresentar várias competências: ser crítico, ético, ter iniciativa, resolver problemas que surgem, liderar, saber trabalhar em equipe, ter inteligência intrapessoal e interpessoal e dominar as tecnologias.

O professor universitário precisa ter esse perfil, pois além de ser um profissional, também está formando outros profissionais.

Essa concepção de profissional rompe com o ensino tradicional e traz a luz nova didáticas a serem trabalhadas nos bancos das universidades. O professor se torna um mediador do conhecimento, aquele que conduz os alunos a construir o seu saber, refletir sobre ele e posteriormente por em prática na sua vida em sociedade, também ensina as tecnologias da informação que são ferramentas que contribuem como facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem, no mundo globalizado as informações e acesso a elas chegam de forma rápida via internet e podem facilitar a comunicação entre alunos e professores.

O grande desafio a ser enfrentado pelos educadores diante a todas as ferramentas tecnológicas da atualidade é de conhecê-las (superando suas próprias dificuldades), entendê-las e ter discernimento e ética ao usá-las no cotidiano educacional.

Outro desafio a ser enfrentado pelos professores de todos os níveis, incluindo o universitário é a desvalorização profissional, a ele atribuído pela sociedade e Estado.

Os professores recebem a parcela maior da “culpa” pelo fracasso educacional dos alunos, mas isso é resultado de vários fatores, como falta de investimento por parte das autoridades políticas e proprietários de faculdades particulares em formação continuada

para os educadores, excesso de trabalho dos docentes que tem mais de um emprego para ter um salário compatível a seu nível profissional fadando os mestres ao cansaço físico e mental. Nóvoa aponta essa reflexão:

{...} Para pregar o civismo ou para imaginar o futuro, nada melhor que os professores. É para eles que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas. A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa. (NÓVOA, 1999, p. 13)

Outras demandas cotidianas constituem-se desafiadoras na carreira dos docentes universitários: a exigência de se obter uma intelectualidade compatível com a função; produção de artigos científicos; orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso; a diversidade dessas tarefas exige bastante energia, empenho e união entre os docentes para se obter a qualidade esperada no ensino universitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a análise histórica da educação docente no Brasil, podemos perceber um aumento vertiginoso de professores no ensino-superior. A vasta oferta de cursos universitários, e as inúmeras instituições de ensino particular que surgiram ao longo das décadas no país reforçaram a importância que as universidades ocupam nos processos de produção da cultura, pesquisa científica e tecnológica, existindo a necessidade de investimento urgente nesses profissionais e novos estudos e pesquisas para contribuir na sua qualificação.

Além dos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado exigidos para o exercício da carreira docente superior, ainda existe a necessidade de ofertas de estágios específicos na área em que o mestre irá atuar e aulas de didática do ensino-aprendizagem, mesmo para futuros mestres oriundos de cursos como medicina, engenharia, entre outros bacharelados.

As universidades ainda precisam investir em formação continuada para esses profissionais e atualização tecnológica, o que pode acontecer na própria instituição de ensino levando-se em conta a prática diária, essa última, constitui a formação da identidade de cada professor.

Nessa pesquisa mostramos o ideal do novo perfil dos professores para atender a demanda atual em toda a sua complexidade diante ao mundo globalizado, que perpassa pelas dinâmicas das inteligências intrapessoais e interpessoais, liderança e a mediação do conhecimento. As recentes tecnologias de informação e comunicação (TICs) exigem do professor universitário o conhecimento, a aceitação e o uso técnico das mesmas como

facilitadora no trabalho diário.

A luz da história à docência universitária ainda está despontando e sendo construída no Brasil é necessário que as autoridades políticas e instituições privadas façam grandes investimentos no magistério superior, elevando essa carreira a importância que realmente deve ocupar no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NA CONTEMPORANEIDADE. Disponível em: < [https://m.monografias.](https://m.monografias.br/brasilecola.uol.com.br/amp/sociologia/a-formacao-pratica-professor-universitario-na-contemporaneidade.html)

[brasilecola.uol.com.br/amp/sociologia/a-formacao-pratica-professor-universitario-na-contemporaneidade.html](https://m.monografias.br/brasilecola.uol.com.br/amp/sociologia/a-formacao-pratica-professor-universitario-na-contemporaneidade.html). (Acesso em 20 de agosto de 2019).

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 16 de maio de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. (Acesso em: 09 de setembro de 2019).

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**, 1996. Romão, Eustáquio (Org.) São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2012.

MASETTO. Marcos Tarciso (Org) (2003). **Docência na Universidade** 4ª editora..Campinas..Papirus

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: nº 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.



NILZA TAVARES BRITO

Graduação em Ciências com habilitação plena em Química pela Universidade Ibirapuera- UNIB (2003); Professor de Ensino Fundamental II e Médio – Ciências - na EMEF Florestan Fernandes/ Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão com base num diálogo atual, sobre a necessidade de se reconhecer a importância e o impacto da BNCC como base curricular norteadora para as aulas de Ciências da Natureza no território brasileiro. É importante que professores percebam a sua tarefa e responsabilidade em promover o ensino a partir do trabalho por competências. A estratégia que adotaremos é esclarecer essa importância, por meio da conscientização sobre o que muda na prática docente em sala de aula para o currículo no ensino de Ciências. Neste viés, o professor deve ser parte fundamental e consciente de que por meio de seus conhecimentos, despertará saberes para que todos os alunos e alunas do território brasileiro possam ter os seus direitos de aprendizagem garantidos. O processo se dará permitindo aos alunos desenvolverem habilidades e uma visão mais crítica sobre o meio ambiente e a sociedade como um todo, fatores indissociáveis no processo do ensino e aprendizagem. Diante das habilidades e objetos de conhecimento apresentados na Base, é preciso repensar a relação entre os conteúdos ensinados e aprendidos, métodos de ensino, dinâmica em sala de aula, recursos didáticos e interação entre docentes e discentes. O letramento científico se torna fundamental para as situações de aprendizagem.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Prática em Sala de Aula; Ciências da Natureza; Letramento Científico.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de pesquisa bibliográfica, faremos um levantamento junto a Base Nacional Comum Curricular no intuito de apresentar as mudanças propostas por este

documento para o Ensino Fundamental na área de Ciências da Natureza. Verificaremos que tal estudo apresenta aos professores e seus coordenadores pedagógicos, um novo olhar sobre os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros.

Apresentaremos as mudanças que a Base Nacional Comum Curricular trouxe para a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental. Verificamos que a BNCC promove a adequação do planejamento com foco em competências e habilidades além de ser uma proposta norteadora e auxiliar para o planejamento de roteiros pedagógicos dos profissionais docentes e favorece que as equipes pedagógicas possam se apropriar desta leitura como facilitadora para proposição de situações de aprendizagens.

A pesquisa apresenta-se como uma reflexão importante ao planejamento docente no sentido de repensar a função da disciplina na promoção de um ensino escolar crítico a respeito dos conteúdos e saberes. O problema há tempos verificado é que em muitas situações o ensino da disciplina é feito por mera oralidade sem uma contextualização e visão crítica dos conteúdos. O Artigo vem propor o ensino de Ciências como um processo e não meramente um produto, além de enfatizar a promoção do letramento científico como meio fundamental para desenvolver nos estudantes uma postura mais crítica em seu cotidiano.

Na terceira e última parte serão feitas as considerações finais sobre o assunto.

A BNCC E O ENSINO EM CIÊNCIAS

A expressão Expectativa de Aprendizagem foi amplamente utilizada pelas redes educacionais para se projetar e planejar um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores, de saberes e práticas, conteúdos e atividades esperadas que os estudantes devam aprender ou assimilar na sua trajetória, durante determinado período. Utilizamos como exemplo, o currículo paulistano que a partir de 2007 e por um período até o Currículo da Cidade (2018), foi planejado como Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para o Ensino Fundamental I e II / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

Após a sua atualização e com o atual Currículo da Cidade de São Paulo, verificamos que a expressão Expectativa de Aprendizagem foi substituída por Direito de Aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os direitos de aprendizagem de todos os alunos e alunas do território brasileiro.

Em relação à base curricular nacional anterior, os PCNs, a BNCC traz uma mudança significativa e orienta sobre os conhecimentos e habilidades que todos os estudantes do país têm o direito de aprender.

A área de Ciências da Natureza pretende assegurar ao aluno os seus conhecimentos científicos bem como uma aproximação gradativa aos principais processos e procedimentos da investigação científica. A Base Nacional Comum Curricular tem a tarefa de formar cidadãos críticos com a capacidade de compreender e interpretar a sua realidade mais próxima, de forma consciente para poder atuar num ambiente mais amplo e seguro a todos os seres humanos. Verificamos essa atitude na segunda competência da nova base curricular, pois ela trata do desenvolvimento do raciocínio e de várias estratégias, pelas quais, o estudante possa questionar, criticar e elaborar soluções para as demandas apresentadas.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BNCC, 2018, s/p.)

A BNCC (2018, s/p), substitui a lista de conteúdos pensados no PCN anterior e propõe o ensino por competências e habilidades. De acordo com as competências gerais da nova base curricular, a curiosidade intelectual, a investigação e análise crítica, são pressupostos centrais para propostas que possibilitem aos alunos tomar decisões e de acordo com a competência geral número sete: [...] “respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável” [...]. Este compromisso de entender e compreender o mundo natural, social e tecnológico fará parte do planejamento docente e norteará o currículo das redes de ensino pública ou privada em território nacional. A BNCC estabelece oito competências específicas para o ensino fundamental em Ciências da Natureza. Essas competências são construídas por meio de diversas habilidades.

Ao estudar Ciências, as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com os seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia –, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os alunos compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem. (BNCC, 2018, p. 325).

Para orientar no planejamento e nortear as ações e práticas de ensino em sala de aula, as aprendizagens essenciais para o ensino fundamental, foram organizadas em três unidades temáticas e elas se repetem ao longo de todo o ciclo de estudos: Matéria e Energia, Vida e Evolução e por fim, Terra e Universo.

“Essas três unidades temáticas devem ser consideradas sob a perspectiva da continuidade das aprendizagens e da integração com seus objetos de

conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Portanto, é fundamental que elas não se desenvolvam isoladamente”. (BNCC, 2018, p. 329).

É essencial que os professores e equipes pedagógicas, discutam e elaborem os seus planos de aprendizagem de acordo com a sua realidade local em que a escola está inserida. Mas afinal, o que muda no sistema de ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza no ensino fundamental?

Sabemos que a BNCC é uma referência para a construção dos currículos nas escolas brasileiras. O ensino está em forma de espiral, e as três unidades temáticas deverão ser integradas e os assuntos vão sendo trabalhados em todos os anos do ensino fundamental. A área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico e este possibilita ao estudante compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico e o mais importante, atuar neste contexto e alterá-lo de forma positiva. As competências representam a integração de conhecimento, habilidades e atitudes.

O documento orientador é inovador porque orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino por competências. Essas por sua vez, garantem aos estudantes da Educação Básica as habilidades e aprendizagens necessárias para os direitos de aprendizagens. Entendemos por competências:

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juro, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples. (PERRENOUD, 1999, p. 2).

Segundo Perrenoud (2000), as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que permitem a compreensão da ação e seus objetivos. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelo saber fazer determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.).

Para o autor, é tarefa do professor, rever os currículos escolares de forma a permitir que os conteúdos sejam, de fato, compreendidos pelos alunos, tanto pela via intelectual, quanto pela via prática, então concluímos que a BNCC promove esta relação entre via intelectual e via prática. Para o professor viabilizar esta relação de via intelectual e a via

prática, espera-se que os conhecimentos permitam uma mudança de comportamento e se reverta em atitudes e princípios éticos e de sustentabilidade.

A partir do entendimento da vida e seus diversos aspectos, eles poderão refletir sobre a existência em diferentes níveis. Começando pela compreensão de si próprios e de sua saúde física, mental e emocional. Depois também levando em conta todos os seres humanos e o meio ambiente. Por fim chegando ao estudo de outros planetas e espaços. (EDUCADOR 360, 2020, s/p).

Percebemos que o aluno, indivíduo capaz de mudar a sua realidade, deve em primeiro plano, sentir-se pertencente ao planeta e a sua comunidade. Esta compreensão possibilita ao estudante identificar problemas socioambientais e buscar soluções para ter uma melhor qualidade de vida no planeta. Diante disso, verificaremos que o estímulo à investigação científica o tornará um indivíduo capaz de se sentir responsável por um estilo de vida saudável, seja em espaços locais ou mais amplos.

CIÊNCIAS DA NATUREZA E O LETRAMENTO CIENTÍFICO

Na base curricular anterior a BNCC, (PCN), não havia menção direta ao letramento científico, apenas a necessidade de estruturar o pensamento científico no sentido de conhecer novas ideias e a respeito da produção científica realizada ao longo dos tempos. Para a Base Nacional Comum Curricular, o letramento científico deve ser desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental. Os alunos deverão formular ideias científicas numa variedade de situações que envolvam principalmente o seu cotidiano. Ao professor é essencial que seus alunos desenvolvam a capacidade de colocar em prática o que aprendem na escola com os conteúdos e intervir em sua realidade social.

Como ensinar o letramento científico?

A Amazônia é um laboratório a céu aberto. “Ao sair do espaço formal de aprendizagem, os alunos assimilam muito mais conhecimento”, disse o professor Valter Menezes, um dos ganhadores do Prêmio Educador Nota 10 de 2015. Ele colocou os alunos do 9º ano para investigar a causa dos surtos de diarreia e vômito que ocorriam na região onde fica a escola. Juntos, eles descobriram a relação do problema com a falta de saneamento básico no local. Com as informações em mãos, procuraram uma alternativa de tratamento para a água: veja aqui como o trabalho foi feito. (ACEB, [S.l], s/p.)

Hoje os estudantes crescem permeados por tecnologia, não refletem de onde vem e o que fazer com os materiais que se tornam obsoletos, ou seja, como podemos descartar esses aparelhos? Há de se despertar nos alunos essa reflexão para que desenvolvam a sensibilidade a respeito de nossos recursos naturais, pois eles são finitos. É importante estabelecer a relação entre tecnologia, ciência e sociedade. As competências propostas na BNCC indicam ao profissional docente a necessidade de humanizar mais a sociedade, tornando-a mais cidadã, de forma que os alunos possam assumir a sua cidadania com mais

responsabilidades, ou seja, cidadãos com direitos e deveres, críticos diante dessas Ciências que estamos emersos.

O ensino de Ciências e das demais áreas do conhecimento são unidades básicas de aprendizagens e nos norteiam sobre como ensinar e o que cobrar dos nossos alunos. Precisamos trabalhar além de identificações e compreensões, situações de aprendizagens em que os alunos proponham e realizem na prática as suas compreensões. O letramento científico é importante, pois vivemos em uma sociedade repleta de tecnologia, desde a roupa que usamos ao celular que manuseamos. Segundo, Wilson Bueno (1984, p. 19), “a divulgação científica abrange um amplo espectro, envolvendo, além das aulas de ciências, os livros didáticos, os museus de ciência, o jornalismo, a literatura e o cinema”.

A expressão Letramento é uma expressão muito utilizada no campo acadêmico específico para o ensino de linguagens e o seu significado em dicionários estão relacionados à capacidade de ler e escrever, ou seja, está associado à “alfabetização”.

Imagem a: Estudos científicos



Disponível em: <https://jornalggn.com.br/ciencia/estudo-aponta-que-64-dos-brasileiros-entendem-pouco-de-ciencia/> Acesso em 16 set. 2020.

De acordo com o noticiário do Jornal GCN (2014):

[...] uma pesquisa inédita e realizada pelo Instituto Abramundo mostrou que pelo menos 64% dos brasileiros possui pouco letramento científico, o que compromete o dia a dia dessas pessoas. A pesquisa, chamada de Indicador de Letramento Científico Abramundo (ILC), foi feita em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, responsável pela ação social do Grupo IBOPE, e a ONG Ação Educativa. A pesquisa ouviu 2.002 pessoas de 15

a 40 anos, residentes no Distrito Federal e em 9 regiões metropolitanas brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Fortaleza, Salvador, Curitiba e Belém. Foram ouvidos apenas aqueles que tenham completado quatro anos de estudo formais – o que corresponde, proporcionalmente, ao corte geográfico e populacional representativo de cerca de 23 milhões de pessoas. (BENTES, 2014, s/p).

Os conhecimentos escolares em Ciências devem estar em sua amplitude, relacionados ao conhecimento do mundo externo, ligados a problemas ambientais, cotidiano aos alunos, na observação de fenômenos naturais e principalmente em respostas às indagações sobre a nossa existência diante dos recursos naturais que são finitos. Desta forma o professor mostrará ao aluno que aprender Ciências é requisito fundamental para atuar em seu ambiente e esta forma de se ensinar Ciências irá criar uma cultura ou comportamento científico. Ao professor é dada a tarefa de incluir nos seus alunos a curiosidade e a investigação. É importante que os estudantes entendam que o ensino de Ciências é um processo e não um produto final, daí a tarefa importante de incentivá-los a observação dos fenômenos naturais e o mais importante, pensar em desenvolver as habilidades e competências propostas na BNCC.

O ensino de Ciências como processo, nos faz pensar em qual o sentido da escola e o que a escola proporciona para os seus alunos para vivenciarem de forma mais crítica na sua relação com o planeta e se sentirem ainda mais compromissados eticamente com o seu meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe reflexões acerca do ensino de Ciências segundo a nova Base Nacional Comum Curricular. Também nos esclarece que a BNCC é um importante instrumento norteador de orientação aos currículos da rede pública e privada de ensino em território brasileiro.

A BNCC traz inovações por indicar o ensino em competências e habilidades, ao contrário da base anterior (PCN) que disponibilizava uma lista de conteúdos a serem estudados bem como não havia menção direta ao letramento científico, apenas a necessidade de estruturar o pensamento científico no sentido de conhecer novas ideias a respeito da produção científica realizada ao longo dos tempos. Para a Base Nacional Comum Curricular, o letramento científico deve ser desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental.

Também constatamos que o ensino da disciplina de Ciências deverá enfatizar o desenvolvimento dos conteúdos como um processo a ser investigado e embasado na observação de práticas diárias e fenômenos naturais que contemplam a vida dos

estudantes. Percebemos que no Brasil, segundo a pesquisa, Indicador de Letramento Científico Abramundo (ILC), realizada em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, responsável pela ação social do Grupo IBOPE, e a ONG Ação Educativa que 64% dos brasileiros possuem pouco letramento científico e isto compromete o dia a dia das pessoas na resolução e compromisso social com atitudes mais cidadãs em sua realidade próxima.

A área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico e este possibilita ao estudante compreender e interpretar o mundo natural, social e tecnológico e o mais importante, atuar neste contexto e alterá-lo de forma positiva. As competências propostas pela nova BNCC (2018), representam a integração de conhecimento, habilidades e atitudes.

REFERÊNCIAS

ACEB. **Letramento Científico: Por que a BNCC inclui essa capacidade nas Ciências.**

Disponível em: <https://acebqualifica.org.br/letramento-cientifico-por-que-a-bncc-inclui-essa-capacidade-nas-ciencias/> . Acesso em 15 set. 2020.

BENTES, Mario. **Estudo aponta que 64% dos brasileiros entendem pouco de ciência.**

Jornal GGN, 2014. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/ciencia/estudo-aponta-que-64-dos-brasileiros-entendem-pouco-de-ciencia/>. Acesso em: 16 set. 2020.

BNCC 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 12 set. 2020.

Bueno, W. C. **Jornalismo científico no Brasil: os compromissos de uma prática dependente. 1984.** Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

EDUCADOR 360. **A BNCC e Ciências da Natureza: saiba o que se espera para o ensino de ciências a partir de agora!** [S.l.]. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/ciencias-da-natureza/>. Acesso em: 12 set. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA



NÍVEA MACHADO MENDES

Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Paulo, Graduada em Ciências Biológicas, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1998), em Pedagogia pela UNIBAN (2007). E-mail: nivea.gui@hotmail.com

RESUMO

A contribuição que música traz ao meio educacional, é bastante positiva em todos os seus aspectos, pois de acordo com a teoria que aborda o tema, a parceria música e educação, está relacionada a uma motivação diferente do ato de ensinar. A música contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser um recurso facilitador do processo de aprendizagem. Faz parte do processo de construção do conhecimento, contribui com o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, possuindo um papel importante na educação escolar. Além do prazer de ouvir música, contribui também para uma efetiva consciência corporal e de movimentação, favorecendo a autoestima, a socialização e o desenvolvimento do gosto e do senso musical do aluno. A música deve ser entendida como um recurso incentivador do aprendizado, orientada por professores especializados nesta arte, objetivando demonstrar a importância dela no processo ensino e aprendizagem das crianças. A musicalização interfere positivamente na forma do aluno enxergar o mundo, e favorece significativamente a participação coletiva para um melhor aprendizado no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Educação; Interdisciplinaridade; Música.

INTRODUÇÃO

A escola é o ambiente propício para que crianças e jovens construam seu conhecimento por meio dos conteúdos apresentados em sala de aula. No entanto, há na vida das pessoas diversos momentos de transtornos pessoais e familiares que atuam de forma negativa na evolução do aprendizado. Neste quesito, a música aparece como um

instrumento que se bem utilizado, pode favorecer positivamente o lado emocional do aluno, tanto no individual, quanto na forma coletiva, ajudando na afirmação e integração nos ensinamentos propostos.

Neste processo e com finalidade definida, a conversação existente entre música, inclusão, educação, exige práticas e olhares ampliados dos profissionais “musicoterapeutas”, a música deve ser incluída como ferramenta para resolver dificuldades individuais e/ou coletivas em todo o processo educacional.

A música também está inserida nas atividades lúdicas, que se representa como uma importante forma de comunicação na infância e anos posteriores. Colabora para a formação integral da criança, o real aumento de sua autonomia, criatividade e produção de novos conhecimentos. Permitindo o acesso ao mundo das letras com maior facilidade.

No Brasil, a linguagem musical se faz presente em diversas classes sociais, diversidade cultural, acompanhando o desenvolvimento social, econômico e nas relações interpessoais, em comunidades, bairros e cidades.

De acordo com RCNEI (1998, p. 45), “A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio”. A música também está presente em todas as culturas, em várias situações, como festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

Diante do exposto, entende-se que a música na educação, venha a colaborar com o desenvolvimento, da sensibilidade musical, e ainda ajudar em outras potencialidades do aluno.

Demonstrar a contribuição da música na educação de forma interdisciplinar e como a mesma pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem do aluno, é o que se pretende com este trabalho. Ter um olhar também, para o aspecto da importância de práticas pedagógicas que proporcionem significado ao aluno, proporcionando a troca de conhecimentos em grupo, que favoreça a transformação cultural em favor de uma melhor aprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PARCERIA, MUSICAL E EDUCAÇÃO

Nos tempos atuais, a música faz parte de todos os ambientes, contagia a alma humana com suas melodias, letras e principalmente pela entonação do canto que se torna algo prazeroso e leva o ouvinte a ter alguns momentos de descanso mental e outros mais.

Desde muito tempo a presença da música na vida das pessoas é algo muito evidente, pois há casos em que a música acompanha o ritmo de vida de uma pessoa ou até família durante a sua existência. Na Sociedade e na comunidade científica, há também um interesse contínuo sobre os efeitos da propriedade terapêutica da música como objeto de ajuda, seja para tratar alguma deficiência humana ou como meio de incentivo a outras curas de corpo e mente do ser humano.

Editorial publicado pela revista Tom em N° 36 de Janeiro/Fevereiro de 2013, ano 6°, afirma que “A musicoterapia enquanto ciência que estuda a relação som/ser-humano/som nos apresenta infinitas possibilidades de entendimento sobre alguns desses fenômenos e principalmente sobre sua aplicabilidade nas áreas clínico-terapêutica, educacional e social”.

Já outras publicações no orientam que “A música faz parte da educação desde os seus primórdios, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como um fator fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia”. (BRASIL, 1998, p. 45).

Para a definição em Musicoterapia, esta é compreendida com sua utilização por um profissional musicoterapeuta qualificado, entendendo seus elementos como som, ritmo, melodia e harmonia, para o uso adequado com em um processo para facilitar ou “promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas”.

“A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento”. (Revista Tom em N° 36 de Janeiro/Fevereiro de 2013, ano 6°).

Na contextualização geral, a música é considerada como uma forma de linguagem, capaz de propiciar diversas sensações através de suas formas sonoras, trazendo a sensação de bem-estar, para as pessoas, por meio de sua organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.

A música está presente em todas culturas, hoje e sempre, envolve-se nas mais diversas manifestações, sejam festivas ou em comemorações cívicas, religiosos ou políticas e outros. No passado, a música se transformou em algo expressivo através de grandes artistas ou mitos musicais que parecem ter nascido para a música

ANTUNES (2006) estudou a inteligência sonora, dentre as sete inteligências propostas e comenta que a Inteligência Sonora ou Musical se condiciona ao dom para a

música, ou a capacidade de aprendê-las com estímulos em escolas e com professores especializados nesta arte.

Para o autor, em sua obra inteligência sonora, vol. 8 a certeza humana abriga diferentes inteligências, isso se confirma quando se observa casos de alguma lesão cerebral, adquirida ou não, e a pessoa perde elementos específicos de uma ou mais inteligências, mas conserva intactas, outras. (2006, p. 7).

Segundo exemplo citado no texto, casos de lesão pode ter levado a linguagem, mas não a sensibilidade musical.

Isso é demonstrado em grandes compositores musicais do passado, que tiveram a capacidade de aprender música embora apresentassem outras deficiências. Nestes casos, cita-se, Mozart, Liszt, Beethoven, Bach Tchaikovsky e Leonardo Bernstein.

Já Yehudi Menuhin, foi colocado por seus pais na Orquestra de São Francisco e o som do violino o fascinou tanto que quis ganhar um em seu aniversário. Quis também fazer aulas com o prof. Louis. Conseguiu ambos, e com apenas dez anos se tornou um músico internacional.

A interpretação da capacidade musical, como uma "inteligência" chega de várias fontes. Mesmo que a capacidade musical não tipicamente considerada como uma capacidade intelectual, como a matemática. Ela se qualifica a partir dos critérios estabelecidos. Por definição, ela merece ser considerada.

“A música é uma linguagem tão rica e expressiva que a linguagem verbal, ainda que possa à primeira vista parecer privilégio de poucos, pois quase todas as pessoas são capazes de se expressar através de palavras, mas não muitos conseguem compor e, dessa forma, “falar” através da música. Mas, se essa evidência parece clara, não é menos verdade que a capacidade de compreensão e de sensibilidade pela música constitui atributo inerente a qualquer pessoa, seja qual for a cultura em que nasceu.” (ANTUNES, 2006.vol-8 p.17).

Conforme a Ciência, esta inteligência, localiza-se hemisfério direito do cérebro.

A MÚSICA E SEU PROCESSO HISTÓRICO

A música desde sua origem tem sido relacionada com outros campos do conhecimento humano, por conta de sua enorme complexidade e relação com a vida social. Na Antiguidade, citada por Pitágoras (571/0-497/6 a.C.) já buscava estabelecer as bases matemáticas nas quais a produção musical se fundava. Platão (429-348 a.C.) demonstrava entender a música como arte, técnica e ciência prática (*téchne*), atividade racional direcionada a um determinado fim produtivo, mas também como conhecimento, saber (*sophía*) ou ciência teórica (*episthème*). Nascimento (2003) concebia a educação musical como um elemento político e uma pedagogia moral e social, a partir dos matizes éticos

ínsitos à música, fenômeno de profunda repercussão subjetiva, capaz de consequências práticas da realização da virtude (PLATÃO, 1973a; 1973b). Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que deveria ser estudada “a influência que a música pode exercer sobre o caráter e a alma” (ARISTÓTELES, 1988: 276). Já santo Agostinho de Hipona (354-430 d.C.) definia a música como ciência (*scientia*) – um fenômeno a ser estudado não só filosófica, mas teologicamente, já que provindo da fonte das harmonias eternas, a Beleza Suprema e Criadora (AGOSTINHO, 1988). Entretanto, NISSANI (1997), rejeita esta concepção de música e caminhos que levam a música como um objeto de estudo interdisciplinar. Desta forma, podemos compreender que o estudo da música é tema de discussão a muito tempo e isto torna ainda mais importante novas abordagens acerca deste tema.

A RELAÇÃO DA MÚSICA COM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A participação da música no ambiente educacional tem o importante papel de promover o conhecimento musical a todos os alunos sem a distinção de qualquer espécie, ou seja, a linguagem musical defende a ideia de que o conhecimento se constrói com base na vivência de cada ser, desse modo todos tem direito de cantar, mesmo que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem para que, assim, todos possam aprender a tocar um instrumento, pois o ensino se dá através de aprendizagem de competências musicais respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno. O diferencial do ensino da música deve-se a motivação do ensino por meio do uso de ritmos sonoros uma vez, que, os alunos tendem a ter uma participação maior em relação a aulas sem utilização de som e está estimulação desperta um maior interesse por parte dos educandos.

Ao utilizar a música para estimular a criança a fazer parte do processo de construção do conhecimento, o professor passa a entender que a criança é um ser único, não estático e que interage como o meio de seu convívio por meio de seu processo histórico, social e emocional. Além disso, parece ser necessário que o ensino mude a sua interpretação sobre a utilização da música na educação infantil, pois por muitas vezes tem sido utilizado somente para fins de higiene, hora do lanche e comemorações do calendário escolar. As atividades musicais não objetivam a formação da criança como músicos e, desta forma, a compreensão da linguagem musical torna-se fundamental para que, assim, propicie o desenvolvimento sensorial e promova a expressão das emoções, ampliando a formação da criança. Para SEKEFF (2007) “o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da

história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons. ” E esse aspecto dinâmico da música é essencial para que possamos compreendê-la em toda a sua riqueza e complexidade. Além disso, a apresentação da música de forma prazerosa estimula a participação das crianças envolvendo-as no processo de construção do ensino.

De acordo com JOLY (2003) A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares. Ao analisar a importância da experiência da criança no mundo musical, MAFFIOLETTi (2007) escreve que: “É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura”. A criança ao explorar o universo da música começa a desenvolver uma identidade com a música e começa a perceber que a música faz parte de todos os momentos de sua vida. Corroborando com esta ideia, PENNA (2008) afirma que em uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizemos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós. Desta forma, a criança passa a visualizar que a música faz parte de seu universo tanto familiar quanto escolar podendo, assim, utilizá-la como instrumento pedagógico no seu processo de desenvolvimento.

A música sempre esteve presente no universo da criança, pois desde seu nascimento a criança já está em contato com o ritmo sonoro, “pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.” (BRITO 2003, p. 35). Ao nos aprofundarmos no processo histórico da música percebemos que os povos da antiguidade como Grécia, Roma já utilizavam a música em seus rituais e festas de nascimentos, mortes, casamentos e de louvor.

O cristianismo defende que a música existia antes mesmo da humanidade, de acordo com a bíblia no novo testamento os anjos louvavam e adoravam a Deus com instrumentos musicais e cantos líricos.

Esta afirmação se dá pelo fato que existem relatos bíblicos que confirmam que a música era utilizada por anjos que segundo o livro de Apocalipse fazem isto incessantemente diante de um trono onde está assentado O Deus Todo Poderoso (APOCALIPSE, 7:11,12).

A música faz parte de todos os momentos da vida e, com isso, sua participação no âmbito escolar promove um sentido natural para criança e facilita o processo de aprendizagem na criança, entretanto, a hipótese do trabalho é que a utilização da música na escola pode ser ineficaz e que os docentes, principalmente de disciplinas que aparentemente não tem relação com música, pouco usufruem do benefício de sua participação. A metodologia de pesquisa será realizada por meio de revisão bibliográfica.

O DESENVOLVIMENTO DA MÚSICA NA ESCOLA

Infelizmente o que se tem visto nas escolas é a utilização da música por meio da educação vocal a fim de servir às diversas dimensões do ensino musical, desde o desenvolvimento perceptivo, à conscientização acerca do entorno vocal, até a possibilidade imitativa e de construção sonora criativa e lúdica. Entretanto, o gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998, p. 61)

Outra forma de exploração da música na escola é por meio do canto coral e esta estratégia de ensino pode permitir uma integração interdisciplinar ao se explorar aspectos da fisiologia vocal e desenvolver atividades voltadas à conscientização sobre saúde vocal em interface com as disciplinas de ciências e biologia, sendo assim, uma forma de unir os diversos saberes com o campo da música. Além disso, como toda atividade musical, ainda, pode integrar-se à história e à geografia (além dos estudos filosóficos e sociológicos, no ensino médio) a partir de um bem programado repertório, o qual ainda é capaz de aumentar o interesse pelo estudo da língua portuguesa.

Para as educadoras musicais HENTSCHE e DEL BEN (2003) as funções da música no contexto escolar são: “auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais, como parte da construção de sua cidadania”.

O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais”.

O ensino da música tem como características a diversidade de possibilidades de exploração educativo-musical e pode propiciar uma nova forma de olhar o mundo, seja propiciada pela utilização da voz ou pela especialização em determinado instrumento. O que é certo que seu ensino deve ser por meio dos saberes interdisciplinares, nesse sentido, é importante que a educação musical escolar, seja ela ministrada pelo professor ensino fundamental I ou pelo professor de artes e/ou música. Tenha como propósito expandir o universo musical do aluno, isto é, proporcionar-lhe a vivência de manifestações musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura.

Nem o mero conhecimento musical nem a prática pedagógica são suficientes para se ensinar um uso vocal de boa qualidade e saudável. Para isso, o docente tem de se nutrir não só de sólidos conhecimentos de técnica vocal, mas também de uma série de conhecimentos produzidos principalmente pela fonoaudiologia (e as áreas com que está mais interage, como a otorrinolaringologia e a pneumologia), os quais hão de orientá-lo em termos de anatomia e fisiologia da voz (FUCCI AMATO, 2008). A produção da voz é complexa, envolvendo diversos órgãos e sistemas do corpo, ampliando, assim, na educação vocal, as possibilidades de interação com os estudos sobre o corpo humano. A partir desse ensino, é possível desenvolver uma série de atividades voltadas à conscientização sobre saúde vocal, explorando os efeitos do fumo, das drogas e do álcool na voz, a importância das atividades esportivas, do sono, da hidratação e da boa nutrição, entre tantos outros temas (MURRY; ROSEN, 2000; FUCCI AMATO, 2010a).

A INTERDISCIPLINARIDADE DA MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

A música como ferramenta pedagógica pode oferecer muitos benefícios à aprendizagem dos alunos por meio do trabalho pedagógico de qualquer modalidade de ensino, sem necessariamente ficar restrito ao professor de música, artes e educação física. A utilização da música em um trabalho interdisciplinar tende a ser ainda mais potencializada, pois pode oferecer relevantes contribuições ao incluir no campo da ciência musical as contribuições das diversas áreas do conhecimento. Entretanto, sabemos que a visão de que o saber musical é considerado como pertencente estritamente a um “campo artístico” e oposto ao que se considera saber científico. Para superar o caráter “informal” ou “não científico” do conhecimento acerca da música, buscam-se referenciais em outras áreas do conhecimento, estabelecendo-a como uma área nitidamente interdisciplinar.

Atualmente, tem sido bastante discutido o uso da interdisciplinaridade para realização de projetos de trabalho no campo da música e, para isso, efetuam-se estudos nas áreas de física, filosofia, sociologia, psicologia e educação, voltados a compreensão do fenômeno musical em suas múltiplas dimensões.

No entanto o que parece ter se consolidado na teoria ainda se encontra resistência na prática e, assim, o ensino musical parece estar ainda distante do ideal. Com isso, o ensino musical continua sendo utilizado apenas através do seu âmbito profissional por meio de faculdades e cursos técnicos em música já que os chamados “métodos ativos” utilizados principalmente nas atividades de musicalização e educação musical escolar, de alguma forma, ainda não incorporaram saberes da psicologia, da sociologia e de outras áreas ao ensino de música para jovens e crianças.

A MÚSICA, A DANÇA E O CORPO

A música por intermédio da dança faz parte da vida de crianças e adultos, contribui com o desenvolvimento da inteligência cinestésico-corporal, onde a libertação do movimento corporal estabelece uma diferença de nível com a educação do tato, olfato e paladar a que estamos sujeito. A música em harmonia com o corpo, movimenta-se, com ações cinestésicas amplas, fazendo que a gente perceba sensações de liberdade, alegria, beleza e até de medo. Em referência a “*Gardner*”, o autor comenta ainda que saber usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos constitui elemento essencial da inteligência que a teoria de “*Gardner*” explicou, como sendo a corporal cinestésicas, e por ser uma inteligência, este conjunto de habilidades pode ser estimuladas para alcançar limites cada vez mais amplos.

Ainda neste contexto, cita a música e a dança, como formas adequadas para demonstrar esta inteligência. O uso da inteligência Cinestésico-Corporal, foi estudado na psicologia genética por autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Bruner, dando assim, suas contribuições com este contexto para ser usadas na pedagogia com alunos.

Para o desenvolvimento do aluno no ambiente escolar, a estimulação da inteligência Cinestésico-Corporal, pela multiplicidade de papéis que assume, o grau de importância que apresenta, é uma forma poderosa para estimular a vida social, favorecendo ainda a construção de estruturas mentais completas, condicionando o corpo nos seus aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, coordenando-os e sincronizando-os com a situação em tempo e espaço. Entretanto, nas crianças, esta capacidade de usar o próprio

corpo para expressar uma emoção como a dança no balé, para os esportes aquáticos como natação e nados sincronizados, ginásticas e outros.

A música favorece também a Inteligência intrapessoal, que é descrita como sendo o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa, o acesso ao sentimento da própria vida, a gama das próprias emoções, a capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesmo, uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música, ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando.

A MÚSICA E O ASPECTO AFETIVO

A sociedade nos últimos anos vem registrando acelerada evolução no campo do conhecimento científico. Hoje, busca-se compreender o ser humano em sua totalidade. Na área educacional, não se pode formar uma criança sem considerar seus aspectos físicos, psicológico, social, como também sua interioridade afetiva e, portanto, as reais necessidades de alguém que tem sentimentos, desejos e necessita destes anseios para sobreviver e se constituir plenamente, necessita do papel do professor neste processo para dar ênfase ao processo. Para tanto, faz-se necessária uma boa formação do profissional envolvido no desenvolvimento cognitivo, emocional e social deste ser em construção. É, portanto, através da postura do professor, na dinâmica de sua aula, é que pode se desenvolver a parceria e laços de confiança e amizade, às quais determinarão a promoção da aprendizagem e o bom relacionamento entre professor / aluno.

A afetividade é definida pelo Dicionário Aurélio (1994), da seguinte forma: um conjunto de fenômenos do psíquico humano, que se manifestam através das emoções, sentimentos e paixões acompanhados sempre dá impressão de dor ou prazer, de satisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. O afeto, palavra que se origina do latim (afetar, tocar) é o elemento básico da afetividade. Apresenta-se como manifestações dos sentimentos e se desenvolve na interação com o outro.

Em psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis.

Nos domínios da pedagogia a discussão sobre a afetividade é entendida na medida em que se evidencia a importância da relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem, que pode ser incentivada por ações mais interativas, fundamentadas por trocas sociocognitivas, no sentido de despertar o interesse do aluno e de evitar possíveis evasões.

Neste aspecto, a música pode ser entendida como instrumento que favorece as relações afetivas entre alunos, e professor/aluno.

Existem procedimentos legais que devem ser observados na conduta escolar, tanto do aluno, como do professor e toda a equipe escolar. No entanto, muitas situações que coloca o professor em divergência com os alunos no ambiente escolar podem ser administradas e talvez até não existirem se a afetividade nesta relação for colocada em prática desde o início desta. As crianças que se tornam os jovens do amanhã, podem se sentirem melhor neste ambiente se esta afetividade for desempenhada em sala de aula já em sua fase infantil e início do Ensino Fundamental, pois nesta idade as mesmas estão aptas a absorver os efeitos desta relação, diminuindo os conflitos e favorecendo o bom andamento dos trabalhos em equipe, e também pode ser importante no sentido da inclusão, pois alunos que necessitam de uma maior atenção podem apresentar várias dificuldades no aprendizado e interação com os demais, e através da afetividade estimulada pelo professor em sala de aula, estes possíveis conflitos podem ser superados ou até mesmo não existirem.

A MUSICOTERAPIA NA ESCOLA

A Word Federation of Music Therapy, (2011) Define de forma atualizada que este conceito é a utilizado para definir a música e seus elementos, como meio de intervenções, seja educacionais, médicos, em famílias ou comunidades, grupos, ou indivíduos, que “procuram otimizar a sua qualidade de vida e melhorar suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectuais, espirituais e de saúde e bem estar.

A musicoterapia na condição de ciência, pode ser usado em algumas situações que envolvem problemas de aprendizagens mais complexos, como na psicopedagogia. Sendo que a musicoterapia estuda a relação som/ser-humano/som e apresenta muitas possibilidades de entendimento sobre o assunto, principalmente sobre a aplicabilidade desta, nas áreas clínico-terapêutica, educacional e social.

A Investigação e aplicação da musicoterapia, e a psicopedagogia podem caminhar juntos, sendo esta a ciência que permite estudar a pessoa e o seu meio, envolvendo as

várias etapas de aprendizagem que compreende a sua vida. Por meio dos seus métodos, estuda o problema presente ao entrever as potencialidades cognitivas, afetivas e sociais para um melhor desenvolvimento nas atividades que desempenha a pessoa. Esta etapa ou atividade, se dá baseados em padrões profissionais clínicos, na educação, e em outras condições de acordo com contextos culturais, sociais e políticos.

É de conhecimento geral, o crescimento da procura por da sociedade e comunidade científica pelas propriedades terapêuticas da música e os efeitos da mesma no corpo e na mente do ser humano. A musicoterapia enquanto ciência, estuda a relação som/ser-humano/som e apresenta infinitas possibilidades de entendimento sobre alguns desses fenômenos e principalmente sobre sua aplicabilidade nas áreas clínico-terapêutica, educacional e social.

Alguns autores defendem que, se a as primeiras experiências escolares forem bem sucedidas, o aluno construirá uma representação positiva de si mesmo como alguém capaz de aprender todo o conteúdo, e se caso isso não se realize, o aluno poderá perder o interesse e a motivação para aprender. Diante desta perspectiva, a música na prática educativa, pode possibilitar vivências enriquecedoras para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor nem sempre consegue sozinho compreender todos os aspectos individuais do aluno, principalmente aqueles que necessitam de ajuda, sejam elas psicológicas, social ou por alguma deficiência, precisando de acompanhamento especializado na área pedagógica. A escola, através de profissionais especializados investigar as dificuldades do aluno e buscar a melhor saída na solução devida e no momento adequado.

Nesta perspectiva, a música possui um papel importante na educação, pois contribui para o desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A utilização da música no processo ensino e aprendizagem, demonstra ser um importante instrumento pedagógico para o professor de qualquer componente curricular,

pois favorece vários aspectos da aprendizagem e torna o ensino mais dinâmico e prazeroso, por se fazer parte do cotidiano de nossos alunos.

Diante disso, a melhor maneira de se desenvolver o conteúdo da música na escola seria de forma interdisciplinar porque desta forma potencializaria a formação integral do aluno, o desenvolvimento humano e social além de ampliar a forma do aluno de enxergar o mundo.

Com isso, foi possível perceber que mesmo a música tendo pouca participação no ambiente escolar e encontrar resistência por parte de alguns professores, a sua inserção faz com que os alunos se sintam mais motivados, promove sentido ao estudo e consequentemente favorece a emancipação destes alunos.

O ambiente escolar é um espaço para a convivência do aluno fora da vida familiar, e nós profissionais da educação, enquanto estimuladores do pensamento, ao nos capacitarmos para a convivência em grupo, colocando-nos, na condição de guias do processo de aprendizagem, que também nos ensinam a participar do processo educativo com qualidade, colocando em prática, nossas virtudes como coragem, competência, amor, para aceitar o outro como único e com direitos de aprender, mesmo que com alguma deficiência, mas o direito e a necessidade da inclusão faz com que o constante aperfeiçoamento profissional esteja em questão.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. **"Educação vocal: propostas e perspectivas interdisciplinares para o ensino da voz cantada."** Ictus-Periódico do PPGMUS/UFBA 9.1 (2008).

ANTUNES, Celso – **A teoria das inteligências libertadoras** – 3º edição – 2001

____ **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** - Editora Vozes - 6ª edição - 2000 - Petrópolis – RJ

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998 vol. 3, p.43-82.

BREARLEY, Michael – Inteligência Emocional na Sala de Aula – Tradução de Getúlio Elias

Schanoski Júnior, Editora Madras LTDA, 2004

BRITO, Teca, Alencar, (2003). **Música na Educação Infantil: propostas para formação integral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2003). **Educação e educação musical**: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música.

MAFFIOLETTI, Leda, Albuquerque, (2001). **Práticas musicais na escola infantil**.

PENNA, Maura. "A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações."

_____, **Música (s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina (2008): 195-216.

VISCA, Jorge. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e pautas gráficas para sua interpretação**. Buenos Aires: Visca & Visca, 2008.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO



PATRÍCIA MARIA DE OLIVEIRA

Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo (2007) e em Pedagogia Pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE – 2010); Especialista em Ensino Fundamental pela FEUSP (USP – 2009) e em Educação Infantil pelo IMEP (2020). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Ana Neri.

RESUMO

Atualmente, a educação inclusiva no Brasil se mantém gerida por lei, incidindo em um parecer no qual as unidades escolares necessitam facilitar para que haja o acesso de alunos com deficiências ou ainda com altas habilidades no chamado ensino regular. A inclusão tem como meta extinguir empecilhos que acabam limitando a aprendizagem, como também a participação do aluno deficiente no procedimento educativo. Devido a importância desta temática para a área educacional, a meta de elaboração deste artigo foi ponderar acerca do olhar dos educadores de educação infantil acerca da inclusão de alunos com deficiência em uma unidade escolar de educação infantil no Brasil, buscando entender o quanto isso intervém no exercício docente. Para tanto, será feita uma pesquisa de cunho bibliográfico, por meio da qual serão elencados alguns pensamentos de teóricos famosos e conceituados no meio educacional e que abordam a temática proposta para debate neste artigo de forma assertiva. De acordo com o que aqui será mostrado, apreende-se que diferentes autores estudados para a elaboração deste artigo indicam determinadas transformações no código de ensino para que haja uma inclusão eficaz destas crianças em escolas regulares. Diante disso, observa-se a acuidade da prática de modificações na maneira de ensinar, para atender a desigualdade escolar, com a real materialização da inclusão de todos os alunos deficientes.

Palavras-chave: Inclusão; Educação; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertará acerca da importante temática: Educação Infantil na perspectiva da inclusão. Os alunos deficientes, por um longo tempo, foram colocados à margem de uma sociedade preconceituosa e egoísta.

Apenas a partir de muitas alterações acerca deste tema, de muito sofrimento e de muita angústia, o procedimento de legalização da inclusão na Educação Infantil vem se mostrando mais acolhedor.

A educação inclusiva hoje pode ser resumida na adequação das unidades escolares de ensino básico regular com intuito de acolherem a todos os alunos, não apenas os deficientes, como também os que têm múltiplos tipos de dificuldades de aprendizagem ou ainda os que têm altas habilidades.

O acesso destes alunos necessita ser aprofundado a todos, desta forma, a atmosfera escolar carece abonar a estes alunos um espaço apropriado para que haja um real trabalho inclusivo, como também para que a escola consiga atender as indigências de cada aluno.

Sabe-se, contudo, que a educação inclusiva é algo novo no campo educacional, como também se sabe que ela apoia a abertura das unidades escolares às diferenças existentes, como também acolhe e respeita a todos os alunos, desenvolvendo currículos fundamentados em saberes acolhedores e voltados ao plano sociocultural.

A educação inclusiva, em suma, desde que haja uma estrutura adequada em todos os campos educacionais, é um procedimento viável, visto que ela beneficia a aprendizagem, como também a ascensão dos estudantes deficientes e todos os demais estudantes, cooperando para o desenvolvimento de todos e ainda contribuindo para que aprendam a coexistir com todas as alterações e ainda a sobrepujar os empecilhos por elas atribuídos a estes alunos.

A ESCOLA INCLUSIVA

A série “Saberes e práticas da inclusão”, publicada pelo Ministério da Educação mostra claramente que aquilo que se mostra de modo mais significativo quando se pondera acerca da viabilidade do padrão de unidade escolar inclusiva para todo o Brasil neste exato período é a circunstância dos recursos humanos, falando-se mais claramente dos educadores das salas de aula das escolas regulares, que necessitam ser significativamente habilitados para transformar seu exercício educativo.

De acordo com o Ministério da Educação:

A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

Desta forma, a prática de um plano com um olhar voltado para a educação inclusiva exige ambição política, idealização e tática para a formação continuada dos educadores das séries de ensino regular em companhia dos educadores especializados, mirando

estabelecer um exercício pedagógico realmente preocupado com os níveis de desenvolvimento do procedimento de ensino e aprendizagem com a inclusão de todos.

Segundo as palavras de Mantoan (2004):

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram a capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (MANTOAN, 2004, p. 39).

A autora citada acima mostra claramente que os educadores que ainda não estão capacitados mostram-se fragilizados em analogia aos educadores já especializados para trabalharem com a inclusão de todos.

Desta forma, mostra-se importante que haja a parceria entre ambos os profissionais da área, buscando-se sempre a constituição de um aprendizado pedagógico que mire o desenvolvimento do procedimento de ensino e de aprendizagem, como também a inclusão de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.

Segundo os pensamentos de Favero (2007):

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Esse aprimoramento é necessário, sob pena de os alunos passarem pela experiência educacional sem tirar dela o proveito desejável, tendo comprometido um tempo que é valioso e irreversível em suas vidas: o momento do desenvolvimento (FÁVERO, et.al., 2007, 45).

Segundo determina a nova LDB, já mencionada antes, a inclusão trata-se de uma nova modalidade de educação escolar, que visa claramente o desenvolvimento da criança com necessidades especiais, tendo em vista o direito de seu exercício de cidadania.

Desta forma, os aparelhos educacionais especiais, ainda que individualizados, não devem desenvolver-se solitariamente, mas necessitam ser parte integrante de uma tática integral de educação, visando sempre seus desígnios gerais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

(...) a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações (BRASIL, 2003, p. 26).

A escola, neste horizonte, procura concretizar o acatamento às diferenças, embora não enalteça a disparidade. As alterações passam então a serem encaradas não como barreiras para a execução da atuação educativa, mas sim, podendo e necessitando serem vistas como fatores que contribuem para o verdadeiro desenvolvimento.

A CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS

As necessidades educacionais podem ser verificadas em diferentes circunstâncias que representam cada dificuldade de aprendizagem, como implicação de categorias especiais, econômicas ou mesmo socioculturais dos estudantes. Como exemplos podem ser citadas:

- Todas as crianças que apresentam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou ainda suas condições sensoriais distinguidas;
- Todas as crianças que apresentam ter algum tipo de deficiência ou mesmo de serem bem dotadas;
- Todas as crianças que são trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- Todas as crianças que são membros de populações distantes ou nômades;
- Todas as crianças que fazem parte de minorias linguísticas, minorias étnicas ou ainda de minorias culturais;
- Todas as crianças que apresentam fazerem parte de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

A LDB, em seu Art. 58º mostra claramente que:

A educação especial, consiste na a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p. 33).

De acordo com esse artigo da LDB, vê-se claramente que será ofertado quando for preciso o apoio especializado nas unidades escolares regular, para que haja o acolhimento das especialidades da freguesia de educação especial.

A contemporânea Política Nacional de Educação Especial assinala para uma acepção de anteposições no que se menciona acerca do atendimento especializado a ser ofertado nas escolas regulares, para quem dele precisar, sendo determinado como estudante com necessidades especiais aquele estudante que:

(...) por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (MEC/SEESP, 1994, p. 25).

A classificação desses estudantes, para implicação de prioridade no acolhimento educacional especializado dá destaque a todos os:

- Estudantes que possuem deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência múltipla;
- Estudantes que possuem comportamentos típicos, conhecidos como: problemas de conduta;

- Estudantes que possuem superdotação.

AS DEFICIÊNCIAS E SUAS CARACTERÍSTICAS

A DEFICIÊNCIA MENTAL

- Diferencia-se por historiar um funcionamento intelectual comum expressivamente aquém da média comum, proveniente do momento de desenvolvimento, juntamente com os entraves adjuntos a dois ou mais campos do comportamento adaptativo ou da disposição da pessoa em responder de maneira adequada às questões da sociedade, em determinados aspectos como: a comunicação, os cuidados pessoais, as habilidades sociais, o desempenho junto à família e ainda junto à comunidade, a independência para se locomover, a saúde e a segurança, o comportamento escolar, o lazer, o trabalho e muitos outros.

A DEFICIÊNCIA VISUAL

- Incide no detrimento total, com a cegueira ou mesmo a parcial, mostrando visão diminuída nos dois olhos. A cegueira é abrangida como sendo a avaria total, ou mesmo como sendo a vivência com um resíduo ínfimo de visão, o qual leva a pessoa a carecer de soluções especiais tanto para o seu desenvolvimento quanto para a sua inclusão social.

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA

- Mostra-se como sendo a avaria total ou mesmo parcial, inata ou obtida, da disposição de abarcar a fala por meio do ouvido. Apresenta-se claramente como: surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

A DEFICIÊNCIA FÍSICA

- Caracteriza-se como sendo uma mudança de forma total ou mesmo parcial de um ou mais continuidades do corpo humano, a qual ocasiona o empenho do emprego física, da coordenação motora geral ou ainda da fala. Geralmente essa deficiência é apresentada como: a amputação, a carência de membros, a paraplegia, a monoplegia, a hemiplegia, a tetraplegia, a ostomia, as deformidades físicas, a paralisias e o nanismo dentre outras. Todos esses exemplos de deficiências intervêm na locomoção e na coordenação do aparelho motor, como também para a articulação da ausência e da performance de toda e qualquer presteza.

A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

- Os indivíduos com deficiência múltipla são aqueles prejudicados em duas ou mais campos, diferenciando uma associação entre dessemelhantes carências, com probabilidades bastantes extensas de combinações. Podem servir como exemplo os indivíduos com deficiências física e mental.

AS CONDUTAS TÍPICAS

- Amostras de desempenho característicos de indivíduos com síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que acarretam declínios no desenvolvimento e avarias no relacionamento de cunho social, em nível que promova a necessidade de atendimento educacional especializado (AEE).

A SUPERDOTAÇÃO

- Extraordinária performance e alto potencial em qualquer dos consequentes feitos independentes ou ajustados como: a competência intelectual geral, a competência acadêmica particular, o pensamento criador ou produtivo, a competência de comando, disposição especial para as artes e alta envergadura psicomotora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão tem como resultado um complicado método de transformações qualitativas e quantitativas imprescindíveis para determinar e aplicar dissoluções apropriadas e duradouras. Dissertar acerca de inclusão nos expede ao direito à cidadania de que todas as crianças têm.

Debater a inclusão dos estudantes com deficiência na educação infantil submerge à problemáticas, como os dessemelhantes entendimentos acerca de deficiência e, com elas, ainda há toda a problemática acerca da avaliação, do currículo, dos recursos das unidades escolares, das reações dos educadores, dos obstáculos que as unidades escolares têm em sua estrutura, como também em sua organização e o acolhimento legal, tão imprescindível para uma real a inclusão.

Para os professores, os alunos com deficiência mostram ter um amplo potencial e podem ser promovidos todos os anos para as outras séries, contudo, levando-se em conta certas considerações e ainda as suas limitações.

A unidade escolar, por sua vez, necessita sempre estar atualizada no sentido de aperfeiçoar sua estrutura, como também a sua disposição para tornar-se uma escola realmente voltada para a inclusão.

Os professores, como também os gestores necessitam de muitos cursos que os capacitem para que possam melhorar os seus conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, ou melhor, para que possam procurar o verdadeiro significado de uma educação voltada para todos.

Os familiares dos estudantes com deficiências que estudam na educação infantil necessitam cobrar os seus direitos, visto que a Constituição Federal brasileira, em seu art. 5º, afiança a igualdade e ainda, em seu art. 205, afiança o direito de todos à educação, desta forma, estes estudantes apresentam ter os mesmos direitos de que os estudantes considerados como normais.

Isso se torna viável, pois são exatamente os familiares que estão sempre presentes na vida escolar de todos os seus filhos, procurando sempre contribuir com a unidade escolar em tudo o que diz respeito à educação de suas crianças.

Assim, com a leitura deste artigo, apreende-se claramente que a Educação Inclusiva necessita deixar de se mostrar apenas como um sonho longínquo e tornar-se um fato conciso, que ajuda a criar mecanismos que assegurem aos estudantes com necessidades especiais que eles tenham sempre em mãos os seus direitos voltados à cidadania, colaborando para que haja a aquiescência destes estudantes no campo escolar, com um projeto consciente e profícuo para a sua inclusão.

REFERÊNCIAS

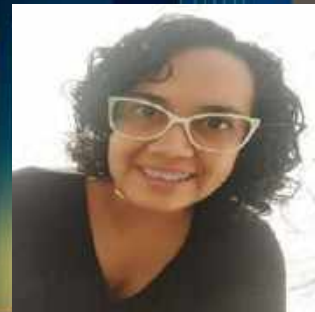
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9. ed. Brasília: MEC/SEF, 2014.
- _____. Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2003.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva. Brasília: Dados do Censo Escolar (MEC/SEESP); 2006. Disponível em: . Acesso em 10/ 08/2014.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- _____. Por uma política de formação do profissional da educação infantil. Brasília: MEC/SED/DPE/CGEI, 1994.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.

FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Direito da Educação, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004.

CAPITÃES DE AREIA: UM RETRATO DA MARGINALIZAÇÃO DO MENOR ABANDONADO



PRISCILA MARQUES FIGUEIRA

Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Braz Cubas (2017); Graduação em Odontologia pela Universidade Braz Cubas; Professora de Educação Infantil na EMEI Marechal Tito.

RESUMO

Esta revisão de literatura tem como objetivo fazer uma análise social entre a obra e o momento atual da nossa sociedade, apesar de se terem passado cerca de 70 anos da primeira publicação do livro, a problemática que Jorge Amado aborda em sua literatura, ainda é muito atual, pois sofremos com a desigualdade social, famílias desestruturadas, e crianças entrando cada vez mais cedo no meio da marginalização e das drogas. Observa-se em sua obra uma sensibilidade artística e uma preocupação social ao trazer à tona denúncias e injustiças sociais existente da época, que ainda hoje se perpétua nos grandes centros urbanos. Assim serão analisados fatos que as personagens do livro enfrentaram naquela época, e condições do menor abandonado na década de 30 com a atual. Apesar de os tempos serem outros e termos uma legislação mais rigorosa, ainda vivemos em uma sociedade que muitas vezes fecham os olhos para os menos favorecidos, deixando a mercê da própria sorte e que encontre nas ruas uma forma de sobrevivência.

Palavras-chave: Capitães de Areia; Jorge Amado; Crítica Social.

INTRODUÇÃO

Este artigo científico tem por objetivo fazer uma análise social da obra de Jorge Amado “Capitães de Areia” evidenciando as condições do menor abandonado na década de 30 com a atual.

O livro foi escrito numa época marcante para o país, com o fim da República Velha e início da Era Vargas, a econômica que já estava em crise acentua-se mais ainda na década de 30. Jorge Amado influenciado com os acontecimentos do país escreve não só uma literatura engajada, denunciando as desigualdades sociais, os problemas dos menores

abandonados e infratores que viviam nas ruas de Salvador, mas retrata os pensamentos ingênuos e seus sonhos como qualquer outra criança.

De forma muito realista, romântica e com um tom socialista o autor aborda os problemas dos menores que viviam nas ruas, a mercê da própria sorte, perdendo sua infância e vivendo precocemente as duras realidades da vida adulta e suas crueldades.

Com uma linguagem simples, coloquial, despojada e popular, Amado sensibiliza o leitor com sua narrativa, seu enredo, mostrando a história de cada personagem, como perderam a inocência da infância para conseguir sobreviver num mundo cruel, de criminalidades, violência, abandono, e ainda traz outros temas polêmicos como o movimento grevista de trabalhadores, diferença das classes sociais, prostituição, homossexualismo, discriminação racial, entre outros.

Assim Amado aproveitou a problemática que é a questão do abandono, da falta de educação, afetividade, política social, a miséria e fez uma obra se opondo as injustiças acometidas as classes menos favorecidas.

Por fim o interesse em fazer essa análise se dá a partir da situação que vivemos hoje, com o da época, pois se passaram cerca de 70 anos que obra foi escrita e os grandes centros urbanos ainda sofrem com a mesma problemática, apesar de existir uma legislação específica que protege a criança e o adolescente.

CAPITÃES DE AREIA: SUA HISTÓRIA E SEU COTIDIANO

Capitães de areia conta a história dos menores abandonados que vivem no velho trapiche na cidade de Salvador, trata -se de um romance, com intenções sociais.

Sob a lua, num velho trapiche abandonado, as crianças dormem. Antigamente aqui era o mar. Nas grandes e negras pedras dos alicerces do trapiche as ondas ora se rebentavam fragorosas, ora vinham se bater mansamente. A água passava por baixo da ponte sob a qual muitas crianças repousam agora, iluminadas por uma réstia amarela de lua. (AMADO, 1996, p.27).

O livro é construído a partir das histórias de cada membro do grupo e seu cotidiano, que em comum carregam a dor dos maus tratos, da violência, da miséria, abandono, revolta e agressividade.

A obra se inicia com uma reportagem de jornal, relatando o problema que a cidade enfrenta com as crianças de ruas denominadas como “delinquentes”. Após a primeira publicação várias outras cartas começam a ser enviadas para a redação do jornal e o assunto vira um debate que mostra uma sociedade desigual, repressora e moralista.

Crianças Ladronas

As aventuras sinistras dos “capitães da areia” – a cidade infestada por crianças que vivem do furto – urge uma providência do juiz de menores e do chefe de polícia – ontem houve mais um assalto. (AMADO,1996, p.16).

A narrativa gira em torno das peripécias dos Capitães de Areia, ocorridas na capital baiana, onde praticam furtos para a própria sobrevivência, liderados por Pedro Bala que perde seu pai numa manifestação e não conhece a mãe, vive dos delitos e é muito respeitado pelo grupo. Cada integrante do grupo possuem um apelido, ligado aos seus atributos físicos, intelectuais e ou emocionais.

Os delitos acontecem nas ruas de Salvador, e cada criança tem um papel bem peculiar no grupo como podemos observar os seguintes personagens: o Professor o único que sabe ler e que arquiteta os grandes delitos, Gato o mais bonito do grupo tinha um caso com Dalva uma prostituta, participava dos planos mais arriscados. Sem-Pernas um menino coxo, que odiava tudo e todos, fingia-se de órfão para entrar nas casas e descobrir os lugares dos objetos de valor para assaltar com a ajuda do grupo. Volta – Seca que acreditava ser afilhado de Lampião e sonhava em integrar o grupo de cangaceiros, João Grande um menino negro, o maior do grupo ajudava os meninos menores e participava dos maiores delitos. Pirulito tinha uma vocação religiosa. Boa – Vida menino esperto vive em enganar as pessoas em jogos de carteadado.

São feitas críticas a sociedade, que não cobram do poder público ações para ajudar os menores, a ter uma vida digna e um futuro certo, assim Amado coloca um padre que demonstra grande apreço e preocupação pelos menores, porém se vê só na luta por dar condições melhores para os meninos.

O padre José Pedro queria levar aqueles corações todos a Deus. Assim começou a frequentar o reformatório de menores, onde a princípio o diretor recebia com muita cortesia. Mas quando ele declarou contra os castigos corporais, contra deixar as crianças com fome dias seguidos, então as coisas mudaram. (AMADO,1996, p.74).

Jorge Amado mostra os problemas sociais, sanitários, enquanto retrata a história dos integrantes do grupo, até que em determinado momento uma epidemia de varíola acomete a cidade, um dos meninos do grupo contrai a doença. Neste momento aparece Dora e seu irmão Zé Fuinha, que perderam seus pais na epidemia, sozinhos no mundo encontraram os Capitães de Areia que os ajudam.

No capítulo chamado “ As Luzes do Carrossel”, Amado mostra nesta passagem um bando conhecido por suas perversidades, por seus delitos, odiados por uma sociedade injusta, são apenas adolescente socialmente desamparados, se divertem num carrossel velho, brincam, dão risada e por um momento se esquecem da dura realidade que vivem, e que o transformaram em quem são.

Em umas das ações do grupo Dora e Pedro Bala são presos. Dora foi levada ao reformatório aqui o autor mostra a ideia da época que acreditava que somente os reformatórios poderiam recuperar aqueles garotos, um lugar de maus tratos e torturas. Enquanto isso Pedro Bala era torturado pela polícia, mas com a ajuda dos meninos o chefe do bando consegue fugir, e libertar Dora, porém muito doente, ela vive alguns dias e vem a falecer.

O livro também descreve o momento que parte dos integrantes se tornam adultos e começam a ver a vida de outra forma, buscando rumos diferentes. Pedro Bala deixa a chefia dos Capitães de areia e se torna militante como seu pai, Pirulito parte com o padre para vida religiosa, Sem Pernas morre numa fuga da polícia, Gato se muda para Ilhéus com Dalva e se torna cafetão, Professor se torna artista e retrata a vida dos meninos de rua de Salvador, Volta Seca se integra ao bando de Lampião e João Grande vira marinheiro.

A EVOLUÇÃO DO DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE DE CAPITÃES DE AREIA ATÉ ATUALIDADE

A obra de Jorge Amado retrata de forma realista a questão da responsabilidade penal do adolescente, que na época não se preocupam com o menor e sim em fazer o jogo de empurra entre família, sociedade e Estado. Observamos isto nas cartas enviadas para a redação do Jornal da Tarde.

CARTA DO DOUTOR JUIZ DE MENORES À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

Folheando, num dos raros momentos de lazer que me deixam as múltiplas e variadas preocupações do meu espinhoso cargo, o vosso brilhante vespertino, tomei conhecimento de uma epístola do infatigável doutor chefe de polícia do Estado, na qual dizia dos motivos por que a polícia não pudera até a data presente intensificar a meritória campanha contra os menores delinquentes que infestam a nossa urbe. Justifica-se o doutor chefe de polícia declarando que não possuía ordens do juizado de menores no sentido de agir contra a delinquência infantil. Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável chefia de polícia, sou obrigado, a bem da verdade essa mesma verdade que tenho colocado como o farol que ilumina a estrada da minha vida com a sua luz puríssima, a declarar que a desculpa não procede. Não procede, senhor diretor, porque ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo contra eles instaurado, etc. (Amado, 1996, p.16).

No entanto a questão da responsabilidade penal da criança e do adolescente que é discorrida na obra, é uma questão social discutida a décadas, e passou por algumas alterações ao longo dos anos.

Na década em que a obra foi escrita a situação do jovem infrator no Brasil se vigorava Constituição de 1937, conforme segue:

Art. 127. A infância e a juventude devem ser objecto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições physicas e moraes de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. O abandono moral, intellectual ou physico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e crea ao Estado o dever de prover de conforto e dos cuidados indispensáveis á sua preservação physica e moral. (Constituição de 1937).

Assim o autor aproveita a questão para fazer uma crítica ao Estado, pois quando Dora perde seus pais vai morar no velho trapiche com os capitães de areia, por não ter ninguém que os ampare, mostrando a falha do Estado em auxiliar as crianças que perderam seus pais na epidemia de varíola.

Posteriormente entrou em vigor o Código de Menores de 1979, que falava da doutrina da proteção irregular, que propôs um sistema em que o menor era tutelado pelo Estado.

No art. 2º considerava-se menor em situação irregular aquele que poderia ser encontrado em seis situações distintas, quais eram: o menor abandonado em saúde, educação e instrução; a vítima de maus tratos ou castigos imoderados; os que se encontravam em perigo moral; os privados de assistência judicial; os desviados de conduta e o autor de infração penal. (Código de Menores, 1979).

Não se discutia o fato dos menores não ter capacidade de entender o que estavam praticando como ilícito, não viam que na verdade os crimes eram cometidos para a sobrevivência, uma vez que não tinham a supervisão e os cuidados da família, do Estado e da sociedade. Amin (2010) discorre, não se falava em direitos, mas apenas se faziam uma predefinição de situações e determinava uma atuação de resultados.

A última modificação e é a que está em vigor até hoje é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reconhece criança e o adolescente como um ser de direito.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, p.10)

Assim como a Constituição Federal:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.144).

O Estatuto regulamentou a doutrina de Proteção Integral que se “alicerça em três pilares a criança como sujeito de direitos, infância como fase especial para o processo de desenvolvimento e contempla o princípio da prioridade absoluta”. (AZAMBUJA, 2011, p.288).

Hoje o tratamento jurídico é realizado de acordo com faixa de idade e são consideradas medidas conforme sua hereditariedade.

Art. 104. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei. Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, deve ser considerada a idade do adolescente à data do fato. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, p.36)

Na obra quando o jovem Pedro Bala é pego pelas autoridades é torturado e no reformatório por nada são castigados.

Castigos... Castigos... É a palavra que Pedro Bala mais ouve no reformatório. Por qualquer coisa são espancados, por um nada são castigados. O ódio se acumula dentro de todos eles. (AMADO,1996, p.214).

Apesar da lei assegurar o direito aqueles que ainda não atingiram a idade de dezoito anos, existe um número significativo de crianças e adolescentes que se encontram em situações de prejuízos, na qualidade de vida, em relações interpessoais e em condições vulneráveis. (ZAVASCHI, 2009, p.26)

No ECA cada instituição possui um papel: família, sociedade e o Poder Público, dentro da nova reformulação eles são corresponsáveis e primordiais na efetivação dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Assim segundo o ECA:

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, p.09)

Hoje o estatuto reconhece a importância da criança está em inserido num seio familiar saudável. Na época em que foi escrito a obra já se falava de negligência familiar, um dos motivos dos meninos capitães de areia irem morar nas ruas, hoje o ECA assegura a convivência familiar.

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, p.13)

Sabemos que a falta de uma família estruturada, a criança e o adolescente podem apresentar problemas social, comportamentais, entre outros. O ECA prevê 3 espécies de família na falta da natural:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, p.14)

Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei. (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2002, p.15)

O que foi evidenciado que após a criação do ECA, a família, sociedade e o Estado reconhecem a criança e o adolescente como seres de direito, respeitando a formação da criança em todos os aspectos, seja ele físico, emocional e intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises realizadas podemos concluir que Jorge Amado, traz grandes reflexões e interligações entre o abandono e a prática de atos ilícitos.

Durante muitos anos a criança não era considerado como um sujeito de direitos, e por sua vez o Estado, a sociedade e a própria família não os protegia, pois, a história da criança e a construção social assegurada por dispositivos legais é recente, e só foi possível depois da teoria da proteção integral.

As primeiras doutrinas penais que vigorava no Brasil visava a proteção do Estado e da ordem social, reprimia a conduta dos menores infratores e igualavam as penalidades igual a de um adulto.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente o Estado, a família e a sociedade reconhecem o direito da criança e do adolescente, e inicia a construção de práticas normativas que auxiliaram o desenvolvimento e atendimento ao menor, pois reconhecem a criança como um ser vulnerável que necessita de proteção. E apesar de toda mudança legal, ainda são relatados casos de violência, e maus tratos que não são notificados.

Assim é primordial que as medidas adotadas para garantir proteção as crianças e adolescentes sejam eficazes, e não seja omissa, pois só assim podemos mudar a realidade de famílias assoladas pelas diferenças sociais e garantir proteção e uma vida digna com futuro prospero para às crianças e os adolescentes dentro da sociedade e de um núcleo familiar sadio.

REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. Capitães da Areia. 83ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

AMIN, Andrea Rodrigues. Evolução Histórica do Direito da Criança e do Adolescente. In: MACIEL, Kátia Regina Ferreira Andrade (org.). Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay. O adolescente autor de ato infracional: Aspecto jurídicos. Revista Brasileira de Psicoterapia, Curitiba: Paraná 2010;12(2-3):284-296;

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 04 agosto 2020;

Código de Menores. Lei Nº 6.697, 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores.

Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em 04 de agosto 2020;

VERONESE, Josiane Rose Petry. Temas de Direito da Criança e do Adolescente. São Paulo: LTr, 1997.

ZAVASCHI, Maria Lucrecia Scherer. Crianças Vulneráveis. In: ZAVASCHI, Maria Lucrecia Scherer e Colaboradores. Crianças e adolescentes vulneráveis: o atendimento interdisciplinar nos Centros de Atenção Psicossocial. Porto Alegre: ARTMED, 2009, p. 26.



REGINA CÉLIA MUSSIO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Claretiano - CEUCLAR (2008); Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales - UNIJALES (2018); Pós Graduada em Docência do Ensino Superior (2010); Pós Graduada em Arte Educação (2019); Professora de Educação Infantil no CEMEI Jardim das Palmas, na Prefeitura Municipal de São Paulo; Professora de Educação Básica I na EMI Anjinho, na Prefeitura de Taboão da Serra.

RESUMO

O presente artigo apresenta o conceito de adaptação e sua importância nas Escolas de Educação Infantil. O objetivo da produção dessa dissertação é definir e argumentar sobre a importância da adaptação como instrumento de construção de vínculo e de identidade na Escola de Educação Infantil, tal como demonstrar sua valorização e funcionalidade para as ações desenvolvidas na escola. A adaptação de um bebê de 3 a 24 meses a uma escola dependerá mais da atitude do pessoal docente e dos cuidadores do que do bebê. Ele não sabe que irá à escola, mas o pessoal da escola deve estar preparado para recebê-lo.

Palavras-chave: Adaptação; Observação; Vínculos; Resultados; Bebês.

INTRODUÇÃO

O processo de adaptação foi, ao longo da história da educação infantil, muitas vezes encarado pelos profissionais como sendo um período de tempo e espaço determinados pela própria escola e tinha como objetivo fazer as crianças pararem de chorar. Imaginar que o sucesso de um processo de adaptação se resume a ter ausência de choro é banalizar uma situação que não termina em si mesma.

“Os sintomas que as crianças apresentam como doenças, regressões, alterações de comportamento, etc., estão aí para comprovar que elas não falam que as coisas não vão bem somente chorando” (BORGES, 2002: 32).

Independente da faixa etária, todas as crianças passam por um período de adaptação.

Na Educação Infantil, etapa em que as crianças têm o primeiro contato com o ambiente escolar é importante à integração com as professoras e os colegas, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor, pois até o momento o seu lar era o seu

único convívio social e ao entrar na escola ele terá um mundo de possibilidades, em que irá conviver e interagir com outras pessoas em um espaço novo e rico em conhecimento.

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. (RCNEIS, Vol.2, 1998, p.79)

Considerando a importância do período de adaptação da criança à escola, sobretudo a criança pequena que frequenta a escola pela primeira vez, ou aquela que terá um novo nível de escolaridade, o professor deve ser facilitador neste processo, de forma lúdica, atrativa, segura, prazerosa, dando início ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo DAVINI (1999:45):

"A intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma como vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo, e também, da dinâmica familiar. Um fato a ser admitido é que essa separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos os envolvidos".

É importante que os pais vejam a situação não como "um mal necessário", mas como algo bastante positivo e enriquecedor no desenvolvimento de seu filho.

O QUE É ADAPTAÇÃO?

A adaptação é a qualidade de acomodar-se a uma determinada situação. O homem é um ser eminentemente adaptativo.

O período de adaptação do bebê no berçário costuma ser assustador para as mães, pais e crianças. Durante meses a criança se relaciona apenas com a família e amigos próximos, e de repente precisa conviver com desconhecidos, e ainda sem a presença dos pais ao lado.

Essa ruptura é geralmente acompanhada por muita tensão, choro e, em alguns casos, afeta o emocional e afeta a saúde dos bebês, que podem apresentar febre e dores. Mesmo como toda a aflição, é possível encarar a situação com calma e naturalidade.

O choro é a primeira forma de expressão do bebê/criança para demonstrar o seu descontentamento com algo, e na adaptação isso não será diferente, é esperado que isso ocorra, e no papel de educadoras, precisamos ter a sensibilidade para entender esse choro e assim procurar estratégias para sanar esse desconforto.

O choro da criança, durante o processo de inserção, parece ser o fator que mais provoca ansiedade tanto nos pais quanto nos professores. Mas parece haver, também, uma crença de que o choro é inevitável e que a criança acabará se acostumando, vencida pelo esgotamento físico ou emocional, parando de chorar. Alguns acreditam que, se derem muita atenção e as pegarem no colo, as crianças se tornarão manhosas, deixando-as chorar. Essa experiência deve ser evitada. Deve ser dada uma atenção especial às crianças, nesses momentos de choro, pegando no colo ou sugerindo-lhes atividades interessantes. (RCNEIS, vol.1, 1998, p.81)

Para isso, uma das estratégias é criar vínculo com essa criança (bebê), bem como tentar solicitar à família que traga algo para a escola que seja pessoal e o faça lembrar-se das pessoas mais próximas com quem o bebê convive. Entendemos que, dessa forma, o mesmo possa sentir-se bem no ambiente escolar e seguro para novas descobertas.

Quando trabalhamos com crianças, em especial, os do nível um que podem ter entre três meses e um ano nosso olhar e nossa prática pedagógica deve ser voltada ao cuidar/educar com “carinho”, pensando no desenvolvimento, emoções e sensações que serão capazes de absorver e devolver ao seu entorno.

OBJETIVOS DA ADAPTAÇÃO

Um dos objetivos principais do processo de adaptação é proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para que os bebês possam se adaptar ao novo meio, proporcionando estratégias para novas aprendizagens e descobertas que contribuam para o seu pleno desenvolvimento físico, emocional e social.

“As crianças desta fase estão se constituindo subjetivamente e possuem formas específicas de se apropriar do mundo e da realidade que as cerca. São ávidas exploradoras e inicialmente fazem isso através da ação física, sugando, tocando, apertando, cheirando, mordendo, engatinhando e experimentando diferentes sensações”. (CAIRUGA; CASTRO; COSTA, 2014, p. 10).

Podemos observar que o processo de adaptação não tem uma regra, para cada bebê ocorre de determinada maneira. Alguns precisam de um tempo maior para adaptar-se, outros se sentem acuados com a presença de outras crianças, pois não estavam acostumados nesse convívio. A forma como a rotina acontece em cada casa e em cada família também é muito peculiar. Alguns bebês em fase de adaptação ainda encontram-se no processo de amamentação através do peito da mãe, outros estavam acostumados a dormir no colo e embalados. Nesse sentido, percebemos a necessidade da participação da família, no sentido de dialogar com as educadoras, trazendo informações extremamente importantes da rotina dos bebês, o que facilitará o educador entender essa criança mesmo antes de conhecê-la.

Outra estratégia para assegurar a tranquilidade é fazer um espaço para cada criança observe a sequência didática. Assim, ela entende que há um lugar coletivo, mas que também existe um cantinho só dela, com seus objetos de apego ou brinquedos. Isso faz com que se estabeleçam vínculos com o local. Também é importante definir uma rotina, com horários e regras, para que os pequenos se sintam amparados.

O choro nos momentos iniciais da separação é normal e deve passar logo, à medida que a criança percebe que é acolhida e compreendida. Caso o berreiro persista, isso pode ser sinal de insegurança. Outras manifestações de desconforto são o sono constante, a apatia e a recusa em comer. Reuniões e estudos periódicos permitem aprofundar o conhecimento a respeito do universo infantil e agir nesses casos. A insegurança dos responsáveis influencia ansiedade dos pequenos. Por isso, os profissionais precisam estar preparados.

Cabe ao educador acolher os bebês, reconhecer seus sentimentos e fortalecê-los emocionalmente. As ações devem estar voltadas para a apresentação do novo ambiente de uma forma delicada. O que está em jogo é o compromisso em transformar os sentimentos de angústia presentes neste momento em segurança e afeto.

O PAPEL DA CRECHE OU ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A creche é um ambiente organizado para atender as crianças nos primeiros três anos de vida. Esse espaço, articulado especificamente para os pequenos, deve, “oferecer condições ótimas que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia” (Rizzo, 2006, p. 49) e tem como finalidade “responder pelos cuidados integrais da criança na ausência da família” (p. 49). A instituição de educação infantil destinada a crianças tão pequenas (creche) tem como “finalidade” atender às exigências de horário e responsabilidades dos familiares do bebê, diferenciando-se das escolas maternas, jardins de infância e pré-escolas no tipo de atendimento, “justamente pela sua maior ou total flexibilidade de horário de funcionamento, período de férias e de matrícula, e pelo fato de que deve acrescentar às atividades psicopedagógicas, as de higiene e alimentação” (Rizzo, 2006, p. 51). As crianças em uma creche podem frequentar um turno, permanecer em período integral, ou até mesmo, determinado dias da semana, atendendo às necessidades da família (Rizzo, 2006). A matrícula na creche pode ser feita em qualquer período, no decorrer do ano, fazendo assim um papel de proporcionar o espaço para a criança ficar, assim que a licença maternidade terminar. Entretanto, as creches compõem um cenário bastante variado, que vai depender da proposta que a creche tem de

atendimento, qual a “clientela-alvo” que se vai atingir, das “concepções que a direção tem de bebê, de desenvolvimento infantil e da função da instituição” (Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2000, p. 132). No entanto, independentemente das expectativas criadas pelos pais com relação à creche, as creches e as pré-escolas, essas devem no mínimo segundo o Ministério da Educação (MEC), (2006), ser espaços destinados às crianças, “brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais” (p. 28). Todo o profissional envolvido e atuante nessas instituições tem a obrigação de valorizar as atividades de “(...) alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças” (p. 28) e que são muito importantes para o desenvolvimento e sobrevivência dos mesmos. Portanto, é de responsabilidade do “Governo Federal legislar sobre as diretrizes e padrões da educação nacional, coordenar a elaboração e execução do Plano Nacional de Educação e prestar apoio técnico e financeiro aos estados e municípios” (UNESCO Brasil, 2004, p. 23). Com relação aos tipos de creches e pré-escolas que encontramos atualmente em nosso país, segundo o MEC (2006): As instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas, ou seja, não professam credo religioso e político – partidário. De acordo com o artigo 20 da LDB, as instituições privadas podem ou não ter finalidade lucrativa e se enquadram nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Os particulares “são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. As comunitárias “são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. As confessionais “são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas”. As filantrópicas são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas e visam a atender a comunidade carente, sem fins lucrativos. As instituições privadas sem fins lucrativos podem se manter por meio de convênios com as prefeituras municipais, com os governos dos estados ou com o governo federal, com empresas privadas ou ainda com recursos próprios (MEC, 2006, p. 28). A qualidade desse cuidado para as crianças pequenas é tão importante que o Ministério da Educação estabeleceu recentemente, em 2006, um Parâmetro Nacional de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil “(...) não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e

social” (MEC, 2006, p. 09). A preocupação com as práticas de cuidado e educação a serem desenvolvidas nas creches e pré-escolas ficam patentes nos seguintes itens dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e estão expressas nas orientações para elaboração da Proposta Pedagógica das Instituições Infantis que:

- Devem contemplar princípios éticos, políticos e estéticos;
- Devem promover cuidados e educação integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos / linguísticos e sociais da criança;
- Nessas instituições, o trabalho é complementar à ação da família e daí serem necessário haver interação entre a família e as instituições ao se estabelecer sua proposta pedagógica, sua gestão, primando às instituições pela abertura e transparência de suas práticas;
- Devem respeitar a identidade dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais bem como a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situam, evitando, assim, os preconceitos, a discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de pessoas com necessidades educacionais especiais, ou familiares com estilos de vida diversificada;
- Considerarem a inclusão como direito das crianças com necessidades especiais e promoverem seu atendimento adequado;
- Essas propostas pedagógicas são autônomas, embora devam ser elaboradas consoantes as orientações legais e devam seguir também em sua elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação, os princípios da participação, compromisso, contextualização, historicidade, unidade (na diversificação), coerência, intencionalidade, consistência, provisoriedade (dinamismo) e organização (MEC, 2006). Sabe-se, contudo, que uma coisa é a teoria e outra, bem diferente, a prática. Teoricamente, temos o direito à creche assegurada por lei, para as crianças de zero a cinco anos de idade e que foram também elaboradas diretrizes curriculares e parâmetros de qualidade para a educação infantil, no Brasil. Resta indagar se na prática está sendo efetivado, nas instituições infantis, tudo aquilo que foi definido na Lei e nos documentos pedagógicos. Até que ponto está havendo a implementação dessas orientações oficiais, encaminhando as crianças que frequentam as creches, para um desenvolvimento sem traumas em suas potencialidades de ser humano, único, completo e indivisível. A creche deve ser um ambiente bem estruturado e preciso um espaço “rico de estímulos e desafios ao desenvolvimento, que facilita a realização de propostas educacionais, as quais serão verdadeiras vivências num crescer mais abrangente” (Chaves, 2001, p. 141), entretanto, “Não basta um bom

acolhimento afetivo, uma maternagem segura, apesar de as garantias afetivas serem vitais para qualquer ser humano. Não são, porém, suficientes no processo de desenvolvimento e na evolução dos bebês e das crianças” (p. 141), portanto, é necessário “estar atento às possibilidades da criança para promover as condições básicas de experiências, de trocas e desafios que lhe promoverão o seu crescimento, a sua evolução” (p. 141).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil está em pleno processo de desenvolvimento e mudanças, bem como outras demandas da sociedade, os educadores estão se qualificando para atender essa demanda, não só no que corresponde a graduação, mas também com formações continuadas, dentro e fora do local de trabalho. Considerando as bibliografias pesquisadas, concluímos que as práticas educativas estão presentes desde os cuidados básicos como a higienização, atividades essas que fazem parte da rotina da creche, até as socializações intermediadas pela professora. Observamos que o período de adaptação pode ser diferenciado e menos sofrível tanto para crianças, quanto para pais e educadores através de estratégias pontuais como: estudo por parte das educadoras nos relatórios de cada criança (anamnese), ambientes diversificados com músicas, jogos, brinquedos entre outros. Educadores, pais e gestão escolar integrado fazem a diferença nesse período, colaborando para que essa estadia da criança na creche seja harmoniosa. Essa análise nos remete a percepção do quantos esses profissionais se dedicam, e que também precisam se adaptar as crianças, fazerem leituras do que incomodam, e o que lhes causa prazer. Outro aspecto primordial que pudemos observar foi à flexibilidade dos profissionais no atendimento as crianças que têm seus próprios ritmos e tempo para esse processo, pois elas precisam se sentir seguras. Entendemos que não há um tempo pré-estabelecido para adaptar-se, que esse tempo varia de criança para criança considerando que cada uma tem seu próprio ritmo. Contudo ressaltamos a importância do educador intervir positivamente e ir aos poucos tomando espaços nas interações, oferecendo novos espaços a serem explorados, estimulando-as quanto à criatividade, bem como suas interações.

REFERÊNCIAS

- Amorim, K. S., Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. CINDEDI. Recuperado em: 30 Jan. 2020, da SCIELO (Scientific Eletronic Library Online): www.scielo.br
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Acesso em 13 de jan. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>
- BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar: da separação à independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAZILIO, L. C. & Kramer, S. Infância, **Educação e Direitos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BORGES, M. F. S. T. e SOUZA, R. C. de (org.) **A práxis na formação de educadores de educação infantil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. I
- CAIRUGA, Rosana Rego; CASTRO, Marilene Costa de; COSTA, Márcia Rosa da (Org.). **BEBÊS NA ESCOLA: observação, sensibilidade, e experiências essenciais**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- Ministério da Educação. **Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Volume 2, Brasília, 2006.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS METODOLOGIAS: O USO DO BLOG EM SALA DE AULA



RENATA CRISTINA SALZANO

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Método de São Paulo (2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I - na EMEI Deputado Salomão Jorge.

RESUMO

No mundo contemporâneo, altamente digitalizado, grande parte das interações humanas ocorre na rede internacional de computadores, com suas múltiplas possibilidades, em diversas ferramentas de informação e comunicação. Nesse contexto, a escola como agência de formação de indivíduos capazes de ler e produzir textos é desafiada a incorporar em suas rotinas o trabalho com os gêneros de texto do mundo virtual. Os resultados demonstram que é possível superar dificuldades de leitura e escrita com a utilização do blog, porque os alunos passam a ler e escrever por prazer, fato comprovado nos cinco artigos que forneceram os dados, já que todos os professores entrevistados relataram mudanças na atitude dos alunos com o uso do blog, passando a se preocupar com a escrita e demonstrando maior dedicação, sem precisar de o professor estar fazendo cobranças.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Leitura e Escrita; TICs; Blog.

INTRODUÇÃO

Escolheu-se como objetivo geral: pesquisar sobre as possibilidades pedagógicas do uso de blog no ensino de Língua Portuguesa, focalizando as atividades de leitura e escrita, a partir das seguintes questões norteadoras: qual o impacto das TICs no Ensino de Língua Portuguesa? O uso do blog pode incentivar a leitura e a escrita.

Assim, o objetivo específico da pesquisa é evidenciar as possíveis contribuições do uso do blog para as práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Verificar a utilização da tecnologia digital em escolas públicas e particulares, certificar se as escolas proporcionam o acesso às tecnologias digitais e se oferecem apoio aos professores e aos alunos, nesse sentido.

Justificativa: Levando em conta a presença intensiva de adolescentes no universo virtual, levantamos a hipótese de que a leitura e escrita no blog podem se tornar mais motivadoras no contexto da escola, já que o suporte digital também implica a presença de outros leitores, além do professor, que, normalmente, atua apenas como avaliador dos textos.

Problema: A leitura é de fundamental importância em nossa sociedade, até porque, se o indivíduo não souber ler, terá muitas dificuldades para lidar com um mundo inundado pela escrita nos mais diversos gêneros. Mas, apesar de tamanha importância, ler e escrever ainda são processos marcados por grande dificuldade de muitos alunos que chegam ao Ensino Fundamental, como apontam os PCN de Língua Portuguesa: No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita.

Atualmente, o mundo está se deparando com uma revolução nas comunicações entre os povos por meio das mídias tecnológicas, as quais estão disponíveis no mercado, daí o homem moderno estar inserido em um contexto global. A globalização, por meio da informática e da internet, faz com que o ensino, na Era Digital, se torne cada vez mais fundamental e atual, pautando, além das finalidades políticas, econômicas e sociais na amplitude de acesso aos recursos da rede. Diante disso, é possível afirmar que os recursos digitais compõem uma linguagem, que também é ferramenta de domínio de mundo, não importando a nacionalidade do sujeito. Logo, o ser humano a utiliza tanto para explicar algo de seu universo individual, quanto para estabelecer as relações em sociedade, para viver em coletivo.

Muitas são as discussões sobre o ensino/aprendizagem de leitura e escrita, já que, apesar das mudanças que ocorreram na educação nas últimas décadas, ainda existem inúmeras dificuldades a serem superadas, dentre elas alunos com dificuldades em ler e escrever. Muitos estudiosos, como Geraldi (2001), discordam da forma como, na maioria das vezes, é trabalhada a leitura e escrita na escola, apenas com foco na avaliação.

Também se discute, atualmente, a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como ferramentas de ensino, ante de os alunos terem, em grande parte, acesso a celulares, computadores e navegarem pelos muitos sites da internet, com destaque para as redes sociais, nas quais os usuários interagem intensivamente, lendo, escrevendo e compartilhando textos dos mais diversos gêneros e formatos.

Em virtude de às tecnologias estarem presentes na sociedade, provocando mudanças, com amplas possibilidades no campo da educação, alguns programas de

formação foram lançados pelo governo para implantação de tecnologias digitais na escola, com o intuito de melhorar a infraestrutura e o conhecimento dos professores.

Dentre esses programas, vale destacar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) , cujo objetivo é promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica e levar às escolas computadores, recursos digitais e metodologias de ensino adequadas ao uso desses recursos. (BRASIL, 1996).

A teoria sociointeracionista de Vygotsky (1988), que prega a origem social da inteligência, entende que a aprendizagem cooperativa acontece inicialmente de forma Interpsíquica, isto é, no coletivo, para haver a construção intrapsíquica. Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento (ou aprendizagem) é construído pelas interações do sujeito com outros indivíduos, estas interações sociais seriam as principais desencadeadoras do aprendizado. As atividades interpessoais, segundo ele, possibilitam mudanças cognitivas da interação com a conseqüente reelaboração e reconstrução das ideias. Esta pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como tema o uso do blog como ferramenta de incentivo à leitura e à escrita, objetivando verificar de que modo professores e alunos vêm usando essa ferramenta no contexto escolar.

LER E ESCREVER NA SALA DE AULA

Numa crítica mais aguçada às metodologias tradicionais, os PCN destacam ainda que não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1998, p. 24).

Por isso, a leitura deve ser diversificada e trabalhada adequadamente, de modo a se desenvolver uma competência leitora, porque, se não houver motivação, se poderão gerar deficiências, o problema causado nas séries iniciais poderá afetar até as séries finais do Ensino Fundamental e, possivelmente, a vida futura do aluno. Como orientam os PCN, os cuidados devem começar desde a escolha dos materiais de leitura até a forma como são trabalhados.

Percebe-se, a importância de trabalhar a leitura contextualizada na realidade do aluno, o que o ajudará a desenvolver a compreensão e a criticidade. Nesse sentido, a leitura da sala de aula e a leitura de mundo devem caminhar juntas, em uma escola sempre sintonizada com a sociedade a sua volta. Como diz Freire (1989, p.9), A leitura do mundo

precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Desse modo, a leitura não pode se desenvolver com textos distantes da realidade dos alunos, portanto os educadores precisam ter o cuidado de trabalhar textos relacionados às vivências do alunado, que sejam de interesse dele, nos diversos gêneros, o que também é válido para o trabalho de escrita, como se explana a seguir.

A escola agora é desafiada a trabalhar os gêneros digitais, os quais até estão diminuindo o uso de outros gêneros, como no caso da carta que, hoje, muitas vezes, é substituída por e-mails. Instalados no espaço virtual, os textos produzidos contam com a organização hipertextualizada, a qual propicia uma nova forma de ler, em links que levam a outros textos em diversos formatos (audiovisual, vídeos, desenhos, fotos etc.). Xavier (2002, p. 2).

Assim, a leitura não é realizada de forma sequencial, linear, tornando-se mais livre, sem rigidez, aberta a várias conexões, disponibilizando-se, desse modo, um leque mais amplo de informações.

Segundo Marcuschi (2010, p.15), “há um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais”. Antes de definir cada gênero digital emergente, o autor esclarece que o gênero não se confunde com os ambientes gerados pela tecnologia.

Os ambientes, ou entornos virtuais, abrigam os gêneros e, por vezes, os condicionam. De acordo com Marcuschi e Xavier (2005, p. 53), não se sabe exatamente quantos gêneros são identificados na mídia, Marcuschi (2005) afirma: “Desconheço levantamentos exatos de quantos gêneros poderiam ser identificados na mídia virtual e ignoro se já há uma designação consagrada para os mesmos”.

O autor também destaca que não devemos confundir um programa com um gênero, porque segundo ele, mesmo diante da rigidez de um programa, não há rigidez nas estratégias de realização do gênero como instrumento de ação social. E afirma ainda que, o que se deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou a natureza da linguagem.

Entre os gêneros mais conhecidos, Marcuschi (2005) apresenta: e-mail, bate-papo virtual em aberto (room-chat), bate-papo virtual reservado (chat), bate-papo virtual em salas privadas, entrevista com convidado, aula virtual, bate-papo educacional, videoconferência interativa, lista de discussão e endereço eletrônico.

Consideramos como outros autores, que os gêneros digitais devem ser trabalhados em sala de aula, possibilitam as relações sociais no mundo atual, fazendo parte do cotidiano do educando.

A educação escolar não pode ignorar a presença dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade, devendo inserir em seu currículo os gêneros digitais, aproveitando os potenciais desses gêneros para os alunos aprenderem ler e produzir textos com mais prazer e facilidade.

A escola prepara os cidadãos para o mundo com suas diversas demandas, não pode abrir mão da utilização das tecnologias, especialmente as da comunicação. Ressalte-se, ainda, que, mesmo já produzindo boa parte de textos em gêneros digitais, como ocorre nas redes sociais, os alunos necessitam aprimorar essa produção para sua vida pessoal e profissional, por isso é essencial que a escola lhes propicie esse conhecimento, para o alcance dos mais diversos propósitos. Um exemplo interessante é, trabalhando a variação linguística, o professor mostrar aos alunos a importância da utilização adequada da língua em suas variedades, como em bate-papos informais, em que se pode utilizar o internetês, mas, em textos formais, como um site de relacionamento profissional, não se deve utilizar.

Então apresentar a eles a importância de saber utilizar a língua de modo formal e informal, adequando o registro a cada situação específica, contribui para a prepará-los para a cidadania, como apontam Schneuwly e Dolz (2004, p. 64):

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção de práticas de linguagem. Portanto os gêneros digitais devem ser incluídos na sala de aula a fim de os alunos aprimorarem seus conhecimentos, lendo-os e produzindo-os de acordo com seus propósitos. (SCHNEUWLY e DOLZ 2004, p. 64):

Percebe-se, nesse sentido, que essa necessidade de trabalhar os gêneros digitais vem sendo reconhecida, muitos livros didáticos de Língua Portuguesa já abordam esses gêneros, assim como algumas escolas já disponibilizam as TICs em Laboratórios de Informática.

A internet traz uma heterogeneidade de formas de leituras e escritas em diversos gêneros digitais, a exemplo do blog, que permite escrever os mais variados textos, além da divulgação de diversas atividades.

O blog surgiu no final da década de 1990, no entanto até 1999, somente criava blog quem tinha conhecimentos técnicos de informática. Posteriormente os serviços tornaram-se gratuitos, e a sua utilização se ampliou muito, que um dos mais conhecidos e mais utilizados é o Blogger. Igual aos diários de papel, o blog é sempre atualizado. De acordo com (MARCUSHI e XAVIER 2010, p. 71-72).

Os blogs tem uma história própria, uma função específica e uma estrutura que o estrutura como gênero, embora extremamente variados nas peças textuais que albergam.

Hoje são praticados em grande escala e estão fadados a se tornarem cada vez mais populares pelo enorme apelo pessoal.

O termo blog surgiu de duas palavras web (rede de computadores) e log (uma espécie de diário de bordo dos navegadores que anotavam as posições do dia) daí a expressão weblog que se popularizou na abreviação blog. Mesmo o blog sendo considerado gênero digital, alguns autores o consideram apenas tecnologia, como Miller (2009), para quem o blog é um site que pode dispor os mais variados gêneros textuais, por isso não pode ser definido como gênero, que apresenta características específicas e identificadoras.

Conforme Paiva (2004), gênero textual possui padrão organizado facilmente reconhecido, seguindo uma sequência contínua, seja oral ou escrito, sendo cada gênero configurado de acordo com o contexto sócio-histórico e com as esferas de comunicação humana.

Assim, graças ao blog não apresentar elementos de um gênero, mas um conjunto de vários, é que alguns autores não o consideram um gênero textual. Magnabosco (2010, p.07), por sua vez, diz que:

Ao conceituarmos o blog como um Hipergênero, o entendemos como um gênero virtual ou digital que, por alocar-se em um software hipermidiático, se configura como um gênero híbrido, formado pela junção (sobreposição) de outros gêneros (materializados ora explícita ora implicitamente por meio de links) que convergiram, coerentemente, para sua constituição formal, funcional e interacional. (MAGNABOSCO, 2010, p.07),

Neste sentido, entendemos que o blog seja formado a partir: 1) do post inicial (que por sua vez traria uma diversidade de gêneros: depoimentos, desabafos, contos, comentários, reportagem, entre outros); 2) dos links dos comentários (que, também, podem trazer uma diversidade de gêneros: debate, discussão, conversa opinião); 3) dos links que levam a outros sítios (como ao perfil do (a) mantenedor (a) do blog; a links patrocinados, ao blogroll, aos posts anteriores, links para contato, links de imagens (animações, vídeos), entre outros); que, se conectariam, para formar um único gênero.

Com o passar do tempo o blog passou a ser utilizados por profissionais, como jornalistas, donas de casa, professores e outros, ou seja, deixou de ser um espaço utilizado apenas por adolescentes, já que os adultos passaram a perceber o seu valor e começaram a utilizar também.

O blog é uma ferramenta fácil de ser criada e acessada, por isso pode ser uma forma de envolver os alunos na escrita, já que a maioria dos jovens e adolescentes são fascinados pelas tecnologias e vivem conectados, utilizando redes sociais, compartilhando imagens, textos e vídeos, enviando mensagens e conversando nos bate-papos (chats). De acordo com Fonseca (2008, p. 6).

“O blog é uma ferramenta que tem despontado nos últimos tempos e a educação tem aproveitado esse diário on-line para criar uma rede de ensino e comunicação, como forma de oferecer uma formação descentralizada e autônoma”. (FONSECA 2008, p. 6)

Senra e Batista (2011) apresentam uma pesquisa realizada no blog da professora Marilene, criado junto a uma turma de 8ª série, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola estadual em Santo Antônio da Platina, no Paraná. A professora, admiradora dos ensinamentos de Freire, acreditava na educação construtivista crítica que fundamenta o ensino e aprendizagem no ambiente interativo, portanto criou o projeto do blog e o apresentou aos alunos, os quais manifestaram boa aceitação.

Todos foram ao laboratório de informática para conhecer a ferramenta, sendo este um momento importante tanto para os alunos que nunca tinham utilizado o laboratório, como para os que nunca tinham acessado um blog educacional. Após conhecerem e terem o primeiro contato com a ferramenta, a professora realizou uma postagem de abertura do blog, convidando e encorajando os alunos a interagirem com ela, dando sugestão do tema que seria trabalhado no blog, como também animou-os a interagir no ambiente, integrando-os como colaboradores no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida os alunos tiveram oportunidade de participar do blog, realizando suas postagens, comentando a postagem da professora e expondo o que acharam do blog. A professora resgatou uma poesia que tinha sido produzida pelos alunos na 6ª série. Realizaram então a leitura da poesia e assistiram ao vídeo “O que te faz feliz”, sendo convidados a escrever uma nova poesia com o mesmo tema, para publicarem no blog, e assim foi seguindo o trabalho.

A professora também trabalhou a literatura de cordel, a partir da história e cultura afro-brasileira e indígena, que os alunos realizaram seus trabalhos de produção sobre o racismo e postaram no blog, apresentando uma postura de respeito e mostrando que as diferenças individuais são fatores de valorização dos diversos grupos e não de desvalorização. Após as postagens de textos pelos alunos, a professora fez comentários e correções, parabenizando-os pelo que estava bem elaborado, pedindo para evitar cópias.

O trabalho com o blog foi considerado um sucesso e trouxe uma surpresa, aos alunos do contra turno pediam à professora para também fazer parte do blog, o qual foi um sucesso e cresceu muito, que de acordo com as autoras da pesquisa, ele era acessado até no período de férias pelos alunos, em casa e nas lan houses, o que deixou claro que trabalhar com o blog foi uma boa estratégia de incentivo à leitura e à escrita.

Assim, observa-se que o blog constitui uma ferramenta metodológica eficiente, já que os objetivos da disciplina foram alcançados, visto que todos se engajaram em ler e escrever, participando de uma situação cotidiana de comunicação.

Podemos considerar que a escrita foi e ainda representa uma das maiores realizações do homem, ao avaliarmos a importância que ela tem em nosso cotidiano e as funções que desempenha em nossa sociedade. Segundo Sampson (1996), desde o seu surgimento até os dias atuais, a linguagem escrita já passou por muitas mudanças que vão desde a fase pictórica (desenhos daquilo o que se quer representar) e a ideográfica (símbolos gráficos que representam uma ideia) até a fase alfabética (utilização das letras).

Para Andrade (2001), estamos tão acostumados a ler e a escrever, rodeados por uma vasta diversidade de textos, que torna-se até mesmo impossível imaginarmos nossas vidas sem a escrita. Entretanto, em tempos remotos era assim e, se antes viver sem a escrita era possível, é porque o contexto era outro e as necessidades humanas também.

Mas à medida que o homem foi se desenvolvendo como ser humano, precisou também ampliar tudo o que estava em seu entorno. E foi pela necessidade em se expressar e representar seus pensamentos, opiniões e nossa própria história é que a escrita foi criada. Antigamente, apenas as pessoas que faziam parte da elite tinham acesso à educação e, por conseguinte, à escrita. Hoje ela já é acessível a praticamente toda a população (KOCH ELIAS, 2011, p. 31).

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social.

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (PCN-LP. 1998 p. 20).

Com o advento da internet, maior rede de comunicação e informação já criada, novas formas e práticas de escrita vêm sendo desenvolvidas com características próprias e específicas.

A escrita está sendo cada vez mais utilizada e as formas de se comunicar, ampliadas. São milhares de pessoas conectadas à rede por meio de chats, e-mails e outros programas de comunicação, que transmitem e recebem informações diariamente.

As novas tecnologias e as interações entre diferentes suportes e linguagens (verbal ou não verbal) nos permite contar hoje com novas estratégias didáticas para se trabalhar com textos digitais na sala de aula e possibilita até mesmo o aparecimento de formas coletivas de construção de textos, conforme afirma (FREITAS 2006, p. 17).

A Wikipédia, enciclopédia livre, é um belo exemplo de escrita colaborativa na internet, uma comunidade virtual e qualquer usuário que por ela navega pode acessar e editar as informações ali contidas, acrescentando dados novos aos documentos. Escrever é uma atividade que leva certo tempo, consumindo boa parte de nossas horas dependendo do que se vai produzir.

Exige um pouco mais de concentração e o escritor não pode, em momento algum, deixar de se preocupar com o seu leitor. Se o leitor não compreende o sentido do texto e seu propósito, significa que de alguma forma o escritor não conseguiu configurar na escrita a sua intenção de forma que possibilitasse o fácil reconhecimento do objetivo do texto.

Com o mundo cada vez mais letrado, hoje o grande desafio das escolas é formar alunos praticantes tanto da leitura quanto da escrita. No Ensino de Língua Portuguesa, o que vem sendo bastante trabalhado atualmente é a produção textual e, desde as séries iniciais, o texto coletivo já se faz presente, de modo a desenvolver nos alunos a criatividade e aprimorar o modo como se expressam na linguagem escrita.

Visto que vivemos em uma sociedade que requer dos alunos conhecimentos muito mais vastos do que a mera reprodução de conteúdos, cabe ao aluno hoje saber ler, interpretar, criar e recriar, produzir, expressar e comunicar suas ideias. Forçar os alunos para sejam capazes de interpretar os diferentes textos que circulam socialmente, assumir a palavra e, como cidadãos, produzir textos eficazes nas mais variadas situações, tem sido a proposta do Ensino de Língua Portuguesa e requer um trabalho intenso por parte do professor.

O texto tem sido o ponto de partida nas escolas, já que os níveis de leitura e de escrita são exigidos em demandas diferentes do que satisfaziam até bem pouco tempo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 23), “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”.

Portanto, o professor deve familiarizar os alunos com o mundo dos textos e estimular sua escrita de forma adequada, levando-os a selecionar as palavras mais apropriadas para formular uma mensagem compreensível para quem a receberá, de modo que não haja repetições ou dupla interpretação. Também cabe ao professor compelir os alunos para que desenvolvam habilidades para a elaboração de textos com coerência e coesão, por meio de uma formação continuada.

É necessário ampliar a competência discursiva do aluno na interlocução e, para que ele aprenda a escrever, faz-se mister que ele tenha contato com a uma gama variada de textos escritos em sua diversidade de gêneros, não apenas pela sua relevância social, mas também porque textos de diferentes gêneros são organizados de diferentes formas e ampliam o conhecimento e o repertório do aluno. Os gêneros textuais existem em número praticamente ilimitado, que variam de acordo com a época, a cultura e a finalidade social.

A Internet é um meio eletrônico que vem cada vez mais introduzindo os alunos no mundo da escrita, visto que a comunicação no meio digital se dá predominantemente em palavra escrita e novos gêneros discursivos emergentes (Marchuschi, 2010) surgem a cada dia.

As novas tecnologias podem ser utilizadas para atrair a atenção dos alunos, a fim de que eles produzam textos de modo interativo, dinâmico e “vivo” (Freitas, 2006, pp.11-17).

A leitura e a escrita no meio digital têm dado ao ensino de Língua Portuguesa uma nova dimensão por torná-lo mais fluido e dinâmico. Embora o livro impresso tenha sido historicamente o meio mais importante de difusão de saberes, atualmente eles deixaram de ser apenas impressos e passaram a ser distribuídos por meio eletrônico e e-books diversos, que podem ser lidos no Ipad ou Tablet. Saber utilizar fontes variadas de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento contribui também para que se utilize a língua de modo variado e mais atuante.

Os meios tecnológicos, aqueles disponíveis com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), determinam novas organizações textuais e visuais, modificando a relação do leitor com o texto.

Gêneros Digitais e Ferramentas Viveram hoje em uma sociedade caracterizada como sociedade da informação. O conjunto de tecnologias, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs como câmera de vídeo, webcam, cd e dad., dendrite, cartões de memória, telefone móvel, TV por assinatura, e-mail, internet, podcasting, entre inúmeros outros, são muito comuns. Cada um desses itens, de uma forma ou de outra, permite-nos acessar, enviar e receber informações de modo mais fácil e rápido e, criar e interagir.

O computador e o surgimento da internet e de sua difusão, a forma de interação e comunicação entre pessoas de diferentes lugares em diversas partes do mundo possibilitou diminuir a distância geográfica. As pessoas conseguem se comunicar mesmo com quem está em outro país, tanto por meio da linguagem oral e visual como pela linguagem escrita. O uso do texto digital tem se tornado cada vez mais frequente e uma nova linguagem o acompanha. Ao tecer suas considerações acerca das reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet, Xavier [s.d.] afirma que “a internet tem levado as pessoas a lerem mais e a usarem mais a escrita”.

“Dessa forma, muitos internautas têm ficado mais habilidosos no manuseio e na criação de formas específicas de lidar com a língua”. Com isso a escrita foi ganhando novas formas, alterando o modo como as pessoas se expressam e, ao mesmo tempo, novos gêneros textuais surgiram, abrangendo de modo particular os usos da linguagem escrita e

suas formas gráficas. A noção de linearidade do texto também foi modificada, bem como o processo de leitura e escrita. Segundo Cereja e Magalhães (2008, p. 201):

Na internet o processo de ler ou escrever um texto deixou de ser linear, ou seja, da esquerda para a direita e de cima para baixo, um procedimento de cada vez. O internauta pode, simultaneamente ao processo de leitura de um texto, acessar links, ler outros textos, ouvir música, examinar imagens e planilhas, redigir e-mails e, finalmente, voltar a ler o texto que foi o ponto de partida para uma série de operações e de interações pela Internet. (MAGALHÃES 2008, p. 201).

Percebemos aqui que o computador e, sobretudo a internet têm-se tornado mediadores de novas práticas de leitura e escrita, possibilitando diversas formas de interação com a linguagem textual. A essa interação que permite a uma pessoa inúmeras possibilidades de intercâmbio proporcionadas pelo texto digital e que permite de igual modo, acessar, produzir e interpretar informações dá-se o nome de hipertexto. “Assim, hipertexto exprime a ideia de leitura e escrita não linear de texto, em um contexto tecnológico, mediado pelo computador e pela Internet” (Cereja e Magalhães, 2008, p. 201).

A internet disponibiliza uma infinidade de informações de modo atrativo e dinâmico e segundo afirma Machado (2009, p. 122).

Por ser um uso de linguagem digital que contém muitas outras, agregando vários textos, o hipertexto constitui um novo sistema de escrita e de leitura, por meio do qual os gêneros digitais se compõem, tornando possível uma ligação dinâmica entre os textos e partes de um mesmo texto dos links digitais. São bastante variados os gêneros textuais digitais.

Conhecemos o e-mail, bate-papo virtual (chat), listas de discussão, blogs, e muitos outros, cada um com uma linguagem específica para ser utilizada.

Entretanto a maioria deles tem proximidade com os gêneros já existentes, como o e-mail e a carta, chats e conversas espontâneas, fóruns eletrônicos e seminários e debates, diários e agendas, cada um com suas especificidades ao usar a escrita. Um e-mail, por exemplo, pode ter maior ou menor grau de formalidade dependendo a quem é destinado.

Marcuschi (2005, p. 13), ao discorrer sobre os gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, faz questionamentos sobre a originalidade desses gêneros textuais digitais, sobre o fascínio que exercem e suas funções e chega à conclusão de que a reunião de várias mídias em um só meio favorece o sucesso que a nova tecnologia tem apresentado.

Surgem críticas em relação ao modo como os jovens escrevem utilizando as ferramentas digitais e questiona-se também por que nelas os alunos sentem-se bem ao escrever utilizando os mais variados gêneros textuais digitais e por outro lado, na sala de

aula eles possuem dificuldades em produzir textos nos gêneros propostos pelo professor e até mesmo desinteresse.

Sobre isso, Xavier [s.d.], afirma: O advento da internet tem possibilitado a exposição de muitos adolescentes aos mais variados gêneros de textos e manifestações de linguagens que os das gerações anteriores. Lidar com essa nova mídia, conhecer e interagir com pessoas em diferentes pontos do planeta, sem dúvida, tem sido muito mais fascinante que ir à escola e esquentar as carteiras para ouvir o professor monotonicamente falar sozinho o tempo em que lá passamos. Já sabemos que internet tem permitido aos jovens maior interação com os textos que circulam na rede em sua diversidade de gêneros, tornando-os cada vez mais receptivos e participativos.

A utilização da linguagem na rede mundial de computadores pelos estudantes tem propiciado um novo olhar para a questão do ensino/aprendizagem e, igualmente, para a variação linguística promovida pelos gêneros digitais desenvolvidos neste novo espaço de interação. No que diz respeito à linguagem utilizada, há os que veem a internet como algo negativo pela difusão das “internets” e há também aqueles que a empregam como base para questionamentos para a produção textual em sala de aula.

Sobre isso, Xavier (2007, p. 12) aponta para a criação de alternativas para lidar com o “tsunami linguístico” que a rede nos proporciona. Desta forma, não caberia ser totalmente contra ou a favor das novas linguagens utilizadas, mas valer-se do bom senso e saber harmonizá-las numa postura que ele chama de tecno-equilibrada. Ao professor não cabe ignorar o fato de a tecnologia digital fazer parte do dia-a-dia do aluno, mas lançar mão dos recursos tecnológicos como armas fundamentais para tornar as aulas mais instigantes e apreciadas.

É fundamental que estejam sempre atualizados e bem preparados para lidar com o novo recurso e, ao mesmo tempo passar os conteúdos previstos na grade curricular. As novas tecnologias são ferramentas que podem servir de apoio às disciplinas escolares e que, além de atenderem às necessidades de interação, preparam o indivíduo para atuar em uma sociedade cada vez mais digital. Partindo deste pressuposto,

Valente sugere que o professor precisa conhecer as diferentes modalidades de uso da informática na educação – programação, elaboração de multimídia usa de multimídia, busca da informação na Internet, ou mesmo de comunicação – e entender os recursos que elas oferecem para a construção de conhecimento. (VALENTE, 2005, p. 03).

Com base nesta reflexão é possível perceber que, como educadores, é necessário aprender a lidar com os novos fenômenos linguísticos que vêm da internet e com outras inovações que surgem a todo instante em nossa sociedade.

Tão importante quanto, é saber como lidar com os novos gêneros digitais no ambiente escolar de modo a que os alunos percebam a pluralidade de gêneros textuais e a necessidade de utilizarem adequadamente cada um deles. Segundo Lais [s.d.], “a escola deve aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes que usam bem os gêneros digitais disponíveis na rede virtual para transformá-los em bons produtores de gêneros textuais valorizados na sala de aula e no mundo real”.

Os usos dos gêneros digitais em sala de aula podem ser grandes ferramentas educacionais para o ensino e aprendizagem, propiciando ao aluno uma interação com tudo aquilo o que já faz parte de sua vivência.

Ao pensarmos nas inúmeras possibilidades de comunicação e interação que os gêneros digitais podem proporcionar, ampliando também a competência discursiva dos alunos, temos a preocupação de contribuir para o letramento digital do aluno, a partir do domínio de gêneros discursivos variados. No que se refere os gêneros digitais ou emergentes, Xavier (2005) afirma que eles poderiam ser mais bem explorados na e pela escola, para tornar as aulas de produção textuais mais dinâmicas.

Para esse autor, até mesmo a mudança de ambiente para um laboratório, para o caso de escolas que não possuam computadores em sala de aula, já torna a experiência empolgante. E acrescenta que a participação dos alunos proporciona ampliação em sua capacidade de argumentar sobre temas diversos e, desta maneira, refletir sobre os diferentes pontos de vista e construir opinião própria acerca do que discutem em aula.

Partindo desse pressuposto, Xavier (2005), ao tecer considerações sobre os blogs, msn, e-mail e o modo como podem contribuir para o ensino, afirma que, por se tratarem de um ambiente de conversação, no qual os interlocutores são levados a darem respostas imediatas e elaborarem seus próprios argumentos ainda que informais, podem auxiliar no desenvolvimento do adolescente mais do que se imagina

O blog pode ser utilizado tanto para educação à distância quanto para aulas presenciais e em sala de aula, de acordo com a disciplina trabalhada, atua como um suporte para pesquisas e produção de forma bastante abrangente. Nas aulas de língua portuguesa e produção textual, por exemplo, é um facilitador da escrita e da leitura, em que, como proposta de atividade, os alunos podem expor seus próprios textos de forma com que também melhorem suas habilidades de escrita.

Segundo Murano (2011, p. 32), “educadores e especialistas em linguagem são unânimes ao afirmar que o cultivo de um blog pessoal traz benefícios às habilidades de escrita e de leitura”. Por meio dos blogs, os alunos têm a possibilidade de escrever e editar seus próprios textos de forma imediata. Os blogs possibilitam aos alunos lidar com o

processo de revisão e reelaboração da escrita e, ao mesmo tempo, com a construção de argumentações, como já citado. De acordo com os PCNs,

O aluno deve ser capaz de produzir textos coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros até os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam. (PCNS. 1998, pp. 95-98).

Desta forma, na prática de produção de textos cuja ferramenta utilizada é o blog, o maior objetivo é formar escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes naquilo o que se deseja transmitir e também que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos.

A escrita colaborativa por meio do blog, proposta deste trabalho, é uma excelente estratégia para aprimorar a escrita dos alunos com as postagens e que eles escrevam e produzam textos excelentes sem que se sintam pressionados, atribuindo a cada tópico acrescido, um sentido, de forma contextualizada. Sendo o blog uma ferramenta na qual todos podem acessar e fazer comentários, os alunos buscarão minimizar seus erros e poderão ainda enriquecer suas produções com links, fotos, ilustrações e sons.

Segundo a Revista Nova Escola (online), ao montar um blog com os alunos, o professor deverá se preparar para enfrentar o dilema de corrigir ou não a grafia das palavras, já que durante a comunicação via internet é comum a utilização de um código bastante particular, caracterizado por abreviações e pela invenção de novas formas de escrever, como já vimos. Apesar deste impasse, é importante que o professor explicita aos alunos as variações linguísticas e seus usos, os quais devem ser adequados a cada situação de comunicação, e que estabeleça com a turma a linguagem a ser utilizada.

Xavier [s.d.], ao fazer reflexões em torno da escrita e o novo gênero digital sugere que o professor de Língua Portuguesa peça que os alunos construam ou tragam um texto produzido em um gênero digital com todas as abreviações e reduções que lhes são peculiares e, o "traduzam" ou o retextualizem.

Assim, eles poderão perceber no processo de transformação as diferenças entre os gêneros textuais e a necessidade de grafar as palavras de certa maneira, considerando o contexto situacional da produção daquele texto agora retextualizado.

Ao saber que o texto se tornará público e lido por outras pessoas, é provável que os alunos tenham mais cuidado com a forma e o conteúdo daquilo o que irão postar, procurando deixar as ideias bem claras e tentando minimizar os erros. É por esse motivo que propomos a utilização do blog como ferramenta didática para estimular a escrita criativa, em colaboração e com maior significado pessoal para os alunos do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que as tecnologias digitais presentes no cotidiano de nossos alunos já estão se inserindo e transformando as práticas pedagógicas. Foram explicitadas algumas reflexões a respeito das NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e, de igual modo, como os blogs podem ser utilizados em sala de aula de modo a atuar no processo ensino/aprendizagem trazendo benefícios ao desenvolvimento da linguagem escrita por meio das postagens.

O blog, como ferramenta digital utilizada para desenvolver a competência de escrita nos alunos faz com que produzam textos espontâneos e com maior liberdade não apenas para o professor, mas para um público maior, o que o fará pensar de maneira mais cuidadosa e ao mesmo tempo, um tanto quando desligada da ideia de obrigatoriedade ao realizar uma atividade escolar proposta.

O trabalho com os blogs colabora na formação linguística dos seus usuários, e tende a fazer dos mesmos leitores e autores de textos sejam verbais, visuais, sonoros ou hipertextuais.

Diante do grande desenvolvimento das novas tecnologias e o modo como vêm imprimindo mudanças em nosso meio vê-se a importância de a escola não se fechar para essa realidade na qual estamos inseridos. As ferramentas disponíveis na internet oferecem um universo de possibilidades a ser explorado por professores e alunos como alternativa criativa e estimulante no processo de produção de texto. Acreditamos que não se deve impedir que os alunos utilizem os gêneros digitais, sob o pretexto de que prejudicam a aprendizagem da escrita “correta”.

Isso nada mais é que ignorar a variação linguística existente em nossa língua. E, ainda pior, deixar de cumprir o papel de incluir digitalmente nossos alunos. Portanto, cabe ao professor e à escola estarem abertos às novas ferramentas, gêneros digitais e às inovações que aparecem a todo instante, de modo a aproveitar a competência comunicativa dos adolescentes, já que usam bem os gêneros digitais disponíveis na rede virtual, para torná-los produtores de textos mais significativos e nos quais o exercício de autoria seja o foco principal.

A utilização do blog como ferramenta pedagógica faz ainda com que os alunos aprendam mais, sem precisar o professor estar cobrando uma escrita sem contexto, sem leitores, isso porque eles leem e escrevem com prazer e dedicação por ser uma atividade desenvolvida por eles e por serem responsáveis pelo desenvolvimento e postagem,

sabendo que inúmeras pessoas terão acesso a suas produções e, desse modo, cuidam para que seus escritos não sejam motivos de piadas ou críticas.

Por isso procuram aprender e fazer seus textos da forma adequada aos gêneros públicos, para que as pessoas vejam seu desempenho e capacidades, realizando-se assim o que é proposto nos PCN.

Como se vê, o uso do blog possibilita encontrar e fornecer informações e também permite desenvolver o convívio ético, organizado e pautado pelos termos estabelecidos pelos usuários.

Assim a escola proporciona a alunos e professores o uso dessa ferramenta interativa, realizando também até a inclusão digital dos alunos provindos de famílias carentes que não têm acesso às tecnologias digitais.

Estas são as conclusões a que chegamos a partir do objetivo deste estudo, mas, como toda pesquisa científica, sempre é possível aprofundar mais as buscas e conhecimentos sobre o tema.

Por isso ficam abertas as possibilidades para investigações sobre o ensino de Língua Portuguesa e o uso das TICs, com foco no blog como ferramenta de incentivo à leitura e à escrita, de modo que se complemente ou, até mesmo, se reforce o que foi aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leila Minatti. **A escrita, uma evolução para a humanidade**. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 1, jul./dez. 2001. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/12.htm>. Acesso em 05 julho 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância**. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, Willian Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**: volume I. 6ª ed. reform. – São Paulo: Atual, 2008.

FONSECA, Abigail dos Santos. Uneb. **O ensino de Língua Portuguesa e suas metodologias:** o uso do blog em sala de aula. In: iii seminário de língua portuguesa e ensino; i colóquio de linguística, discurso e identidade. Anais... Uesc, Ilhéus-Ba, maio de 2008.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet.** In FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. 2ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. – 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

MACHADO, Irene. **Gêneros digitais e suas fronteiras na cultura tecnológica.** Revista Educação e Tecnologia. Periódico Técnico Científico dos Programas de Estudos Pós Graduated em Comunicação em Tecnologia dos CEFETs – PR/MG/RJ, pp. 117-128. Ano 4, nº 6, maio de 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos.** In MAGALHÃES, Maria Cecília (org.). A formação do professor como um profissional crítico: linguagens e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, pp. 59-85.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. **Diário Online, Suporte Textual ou Hipergênero:** Reflexões acerca da heterogeneidade conceitual do blog. In: VII SELISIGNO E VIII SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL, (no prelo), 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. – 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 13-67, 2005.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In RANGEL. E. O.; ROJO, R. H. (orgs.) Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MILLER, Carolyn R; SHEPHERD, Dawn. **Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog**. In: MILLER, Carolyn R. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. Tradução de Judith Hoffnagel. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 61-92, 2009.

MURANO, Edgard. **O texto na era digital**: Revista Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Segmento, pp. 28-33. Ano 5, nº 64, fevereiro de 2011.

PAIVA, Daniel de Oliveira. **Levantamento de contextos de dificuldades de pronúncia do 'th' na Língua Inglesa considerando sua inteligibilidade**. 2004. Acesso em: Acesso em 05 julho 2020.

SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia**. São Paulo: Ática, 1996.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador**. Disponível em http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQKSB23XMNVQ-M9/VALENTE_2005.pdf. Acesso em 05 julho 2020.

XAVIER, Antônio Carlos. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: Novas formas de construção de sentido. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

_____. in ARAÚJO, Júlio César (org.). **Internet e ensino**: Novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/midia-artigos-pesquisadores.html>. Acesso em 05 julho 2020.

XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e intertextualidade**. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 44, 2011.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



RENATA LO BUIO DE ANDRADE PEREIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UniFMU (2003); Licenciada em Letras pela Faculdade UniFMU (2008); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade UniFMU (2005); Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo desde 2014.

RESUMO

Este artigo tem a finalidade de ajudar a entender o desenvolvimento psicológico das crianças autistas. Quando uma criança nasce, nasce junto com ela várias expectativas, vários sonhos e desejos de sua família, porém a medida que essa criança vai crescendo e vai se mostrando diferente das demais da sua idade, esses sonhos vão morrendo e ao invés de nascer força para ajudá-la a se desenvolver da melhor forma possível e a sobreviver em cima das cobranças que a sociedade impõem, a família se vê angustiada e sem saída para tais desafios. No meio dessa turbulência toda, vem a escola que muitas vezes entra para ajudar os responsáveis a encontrar ajuda e assistência para seus filhos, porém às vezes entra como inimiga, porque é a primeira a perceber que determinado aluno possui limitações que precisam ser investigadas e que infelizmente muitas famílias acabam julgando essas unidades escolares, porque apresentam muito medo em ver e em aceitar as dificuldades presentes na vida do educando. A Educação infantil tem um papel fundamental para auxiliar no desenvolvimento de qualquer criança, seja ela com limitações ou não.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Limitação; Família.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a inclusão de crianças especiais nas escolas começou a ser levado a sério a pouco tempo, já que antes eram consideradas inúteis e sem utilidade à sociedade e por isso não tinham espaço nas escolas e nem no mercado de trabalho e as famílias as viam como seres enviados para atrapalhar suas vidas.

Esse pensamento aos poucos foi mudando e hoje tanto as famílias como a sociedade como um todo as enxergam como seres iluminados capazes de mudarem pensamentos e práticas.

Hoje é lei e as escolas são obrigadas a se adaptarem tanto na metodologia quanto na estrutura do imóvel para receber crianças sem e com limitações dos mais variados graus e complexidades, sem exclusão, ou seja, a escola tem a obrigação de inserir essa criança ou esse adolescente no sistema de aprendizagem e contribuir positivamente na socialização deles com os demais colegas.

Para Mantoan (2008): “ A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência”.

Quando a criança chega na idade escolar, inicia-se a procura por uma instituição que melhor a acolha, que possa desenvolver seus potenciais, e que lhe dê condições na qualidade de ensino. Com crianças com autismo, esse comportamento dos cuidadores não difere. Mas, há muitas escolas que ainda não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para aceitá-las.

De acordo com Martins e Monteiro (2017) “[i]ndependente de o aluno autista frequentar a escola regular ou a instituição especial, há em vigor um discurso sobre a escolarização dessas crianças, aspecto que demanda maior conhecimento sobre as relações estabelecidas entre os alunos com seus pares, equipe pedagógica e com outras instâncias institucionais, assim como reflexões sobre as possibilidades de ensinar esses alunos”

Autismo é cientificamente conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). É caracterizado por problemas na comunicação, na socialização e no comportamento, geralmente diagnosticado entre 2 e 3 anos de idade. Segundo Mello (2007), o autismo é um distúrbio do comportamento que consiste em uma tríade de dificuldades, são elas: dificuldade de comunicação, dificuldade de sociabilização e dificuldade no uso da imaginação.

Esse transtorno resulta de alterações neurocognitivas no desenvolvimento da criança. As quais são expressas por meio da emissão de diferentes comportamentos a saber: dificuldade na fala e comunicação, dificuldade em expressar sentimentos, pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldade em

fazer amizades e estabelecer vínculos afetivos, déficits na reciprocidade sócio-emocional, emissão de comportamentos em padrões repetitivos, dentre outros.

O professor precisa estar capacitado e em constante busca por conhecimento para conseguir elaborar um planejamento específico para esse educando, já que ele precisa de rotina bem estabelecida, aprendizagem exclusiva, porque não consegue se concentrar de forma efetiva que o faça compreender o que está sendo falado. Com esse preparo e desprendimento de técnicas já estabelecidas anteriormente, o educador certamente conseguirá elaborar sua aula de acordo com o grau de comprometimento do seu aluno autista e certamente essa criança se sentirá incluída e não integrada na sociedade em que vive e na que frequenta.

Cavaco (2014) dizia que ao compreender o autismo, abrir-se-á portas para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Menciona ainda que há dificuldade em entendê-los devido à uma incapacidade do ser humano de se ajustar à diferença, seja ela que tipo que for.

Reforçando a idéia de Cavaco, o professor trabalha como mediador e ele é a figura principal que ajudará no desenvolvimento tanto cognitivo quanto social do aluno Autista, ou seja, a prática ativa do professor permite que o aluno com TEA seja respeitado, incluído e valorizado e ainda permite que este desenvolva habilidades e autonomia, diminuindo as dificuldades e o preconceito dentro da sala de aula e na sociedade em que também está incluído.

O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade visando apoiar o trabalho inclusivo nas escolas, possibilitando a formação de gestores e professores para atuação inclusiva em todos os municípios brasileiros, para que assim, seja garantido a todos a escolarização, bem como, oferta do atendimento especializado e a acessibilidade garantida (BRASIL, 2001)

De acordo com estudos e pesquisas, crianças com TEA apresentam diferentes graus de limitação e quando essa criança chega em uma unidade escolar para ser matriculada, acaba se deparando com algumas dificuldades e a principal delas é a dificuldade em entender o novo espaço, a presença de muitos educandos e junto com eles o barulho que muitas vezes é de difícil aceitação para as crianças autistas que apresentam muita sensibilidade auditiva.

A Educação Infantil é uma fase muito importante para a aprendizagem e para a socialização das crianças e não deixa de ser diferente para alunos com TEA, porque é nesse período que ela dará os primeiros passos para a socialização sempre com ajuda de seu professor.

A aprendizagem também ganhará destaque, porque esse educando começará a se familiarizar com imagens e rotinas de difícil compreensão para ele e mais uma vez o professor será o pivô dessa ação devido ao seu preparo e comprometimento com seu trabalho.

A Declaração de Salamanca afirma que:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (BRASIL, 1994)

Mais uma vez exponho a ideia de que a escola precisa estar preparada para receber alunos autistas, com toda sua história familiar e com os valores que acreditam ser os melhores. As salas de aula precisam ser acolhedoras para segurança e confiança das crianças, para adaptá-las de forma efetiva e eficaz é importante conhecer as dificuldades e as facilidades de seus frequentadores, investindo nos aspectos que chamam a sua atenção, de maneira geral, as crianças autistas desenvolvem uma hipersensibilidade aprimorando os sentidos auditivos, táteis, olfativos ou visuais.

Uma sala de aula onde predomina somente uma cor ou cores múltiplas, pode causar incômodo para o aluno, facilitando a sua dispersão. Por isso, mais uma vez reforço a importância de estabelecer uma conversa com os pais para conhecer, de início, os aspectos importantes das dificuldades desses educandos e o que pode interferir na sua aprendizagem e dessa forma serão, sim, incluídos dentro da unidade escolar, já que terão total apoio de todo corpo docente.

MANTOAN (2003) afirma:

“A escola não pode ficar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos ...”.

Outro importante papel da escola em efetivar a inclusão dos educandos autistas é a organização de reuniões com todo o corpo docente para estimular a discussão e a leitura sobre autismo, a fim de aprimorar as práticas de ensino da unidade.

Essa prática potencializará a atuação dos professores, possibilitando o estabelecimento de uma relação de confiança entre o aluno e o professor e, então, fortalecendo a aprendizagem da criança.

De acordo com Jean Piaget (2007): “O indivíduo é um componente ativo no processo de aprendizagem, ou seja, o sujeito estabelece seus conhecimentos através de suas ações, mas lembrando que o mesmo não sucede com crianças autistas, o seu desenvolvimento se dá de forma diferente e não padronizada”.

O educador precisa estimular bastante a socialização desse educando, porque a socialização também faz parte da aprendizagem dele, estabelecer vínculos amigáveis e confiáveis, diferentes afetos e ter uma base sólida de relações é um dos pilares que sustentam a educação enquanto formação humana.

Trabalhar com a socialização é um processo imprescindível para qualquer aluno, inclusive para aqueles que tem algum diagnóstico de autismo. Procure escutar o que o aluno e a família têm a dizer sobre a forma que ele estabelece suas relações sociais, auxiliando-o a incrementar sua rede de apoio e a fortalecer o seu processo educativo.

Trabalhar com o autismo na educação infantil pode ser desafiador. No entanto, é preciso criar técnicas de enfrentamento que promovam um ensino saudável para o aluno, com respeito e inclusão. Lembre-se de escutar a criança, conversar com os pais e proporcionar momentos de socialização entre os alunos.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE PARA A ESCOLA INCLUSIVA

A formação de qualidade do corpo docente, ajuda muito a escola a ter um bom trabalho com alunos de inclusão. Isso porque o professor primeiramente precisa aceitar as particularidades do educando que nesse caso é portador de (TEA) e depois saber como trabalhar com ele para que seu desenvolvimento realmente ocorra.

Sabemos que diariamente, esse educador será testado pelas limitações que seu aluno autista apresentará em sala de aula de forma espontânea, sem planejamento e diante dessas limitações o professor terá que rapidamente pensar em uma forma de abordá-lo para que não perca todo um trabalho desenvolvido anteriormente com ele, porque rapidamente o aluno autista pode ficar receoso e inseguro com uma situação que julga fora de sua rotina e em questão de segundos poderá retroceder ao início de todo o trabalho realizado com ele.

CUNHA (2014) afirma que: “Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na

inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno.

Outra forma de trabalho que o professor pode adotar com crianças autistas é o trabalho com projetos, já que muitos projetos se iniciam partindo da dificuldade dos alunos da sala, da subjetividade de cada um e podem ser mudados constantemente, ou seja, conteúdo padronizados e “engessados” não ajudam a desenvolver um trabalho eficaz com as crianças portadoras de (TEA).

Para HERNÁNDEZ (2006): “ A formação do profissional da Educação só se faz competente quando tal profissional encontra-se em ligação com reconhecimento da realidade que permite conhecer a si mesmo e ao outro, auxiliada de atividades que o ajude a aprender com suas próprias experiências e acima de tudo que o comprometa.

Após toda essa reflexão, fica claro que o professor precisa estar aberto a um trabalho sem rotina e sem expectativas a curto prazo, já que o aluno autista guiará todo o planejamento desse educador e a duração da aprendizagem dependerá de todo o contexto escolar no qual essa criança estará inserida.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

É difícil para a família de uma criança saber que ela é autista. No entanto, respeitados os momentos de angústia e reflexão, é extremamente importante que a intervenção seja o mais rápido possível.

A maneira como a família lida com o autismo de um ente querido é o divisor de águas no processo de aprendizagem daquela criança ou adolescente que possui uma dificuldade em compreender o que lhe é ensinado. Destaque-se que existe uma dificuldade em compreender e não em aprender, pois a partir do momento em que esse indivíduo é orientado da maneira correta às suas próprias peculiaridades, ele aprende, e dependendo do foco e do estímulo que receber, pode vir a se tornar destaque naquilo que faz.

Não é simples despertar nos pais que eles devem fazer parte do processo de aprendizagem do filho, bem como não é fácil encontrar escolas que estejam abertas à inclusão. Enfim, para dar certo, a conscientização da família em relação à parceria com a escola é um fator fundamental no processo de aprendizagem do aluno autista. Do outro lado, a escola tem de se encontrar aberta, ciente do papel educacional e socializador, em observância aos preceitos jurídicos que ensejaram a concessão de funcionamento para que pudesse exercer a função pública de instituição de ensino.

Com minha própria experiência em trabalhar com crianças autistas, já vi inúmeras vezes comportamentos diferentes das famílias de crianças portadoras de (TEA), ou seja, famílias que aceitam as dificuldades de seus filhos e que estão dispostas a ajudá-los, as que não aceitam e as que sabem que seu filho apresenta uma certa limitação, porém não estão dispostas a apoiá-lo, já que de alguma forma terão que mudar algumas situações de seu dia a dia.

Acredito que a que mais ajuda a contribuir para uma aprendizagem significativa é aquela família que aceita as limitações de seu filho e que está pronta e disposta a ajudá-lo sem omitir informações relevantes ao desenvolvimento da criança ou do adolescente e elas também sabem que precisam estar abertas as informações trazidas pela unidade escolar acerca de seu filho.

A escola precisa entender que quando alunos com (TEA) aparecem para ser matriculados, a sua forma de trabalho também precisa mudar e uma das principais mudanças é trazer para mais perto dela a família de seu novo aluno, aceitando os valores que elas trazem, porque estas acreditam ser os melhores.

POLONIA E DESSEN (2005; 2007) destacam questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento humano. Nestes estudos, as autoras apontam sobre a necessidade de compreender as inter-relações entre escola-família visando uma integração mais efetiva entre esses sistemas, respeitando peculiaridades de cada segmento, e da implementação de pesquisas que levem em conta esses dois contextos.

Refletir acerca do que se espera e do que se tem é fundamental quando se trata de relação família e escola. Quanto à busca pela equidade, esta relação, ressurge como um fator-chave em que pesquisas no Brasil e no mundo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Muitos fatores podem influenciar no comportamento da criança autista e quando a relação da família com a escola é produtiva, esses fatores podem ser atenuados ou até mesmo tornarem-se inexistentes, já que é a família que relatará muitos aspectos

Segundo CUNHA (2014): “ [...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes manuseiam os objetos os demais estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

Antes de falarmos na melhor forma de trabalho para uma criança autista, precisamos primeiramente estudar o tipo de comprometimento que tem esse aluno, dependendo do grau em que está, o trabalho pode ser individual ou coletivo.

Conforme Cunha (2014): “Professores dedicados, que não negam a ter desafios, são inspiradores para os pais. Da mesma forma que, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor”. É necessária dedicação de ambas as partes para um trabalho de qualidade, onde as relações harmoniosas e comprometidas sustentam o processo inclusivo.

Desse modo, o diálogo constante entre a escola e a família é de grande importância, pois através do mesmo é possível analisar os aspectos positivos e negativos de ações realizadas nos dois ambientes, posto que, um deve contribuir com o outro.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimentos especializados e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação CUNHA, (2014).

Resultado de um trabalho feliz é quando frutos do sucesso são colhidos e esses frutos se referem ao bem mais precioso que a escola ou a família possuem que no caso é o desenvolvimento dessa criança ou desse adolescente.

Podemos dizer que através de muito estímulo, confiança, perseverança e uma saudável relação família x escola são fundamentais para esse sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados se faz necessário, questionar as estratégias que o sistema de educação tem feito para incluir na realidade a criança denominada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sociedade, por meio da educação e da família.

A escola e todo corpo docente precisam abraçar a causa da criança autista, assim como toda criança com alguma especificidade, dando-lhe oportunidades como um sujeito de direitos. Visto que a Constituição garante educação para todos.

Cabe à escola o papel principal de educar para a vida social, em resumo, é muito importante que a mesma desenvolva, execute, realize competências pedagógicas de aprendizagens para os indivíduos independentes de suas limitações, possibilitando então

um melhor acolhimento e compreensão para com todos os alunos com algum transtorno, em especial o que está em questão: o autista

Ao educador, é necessário que o mesmo fique atento quanto ao aluno com alguma anormalidade que em muitos casos vão para a escola sem laudo médico e é o professor com seu olhar sensível e diferenciado, que vai observar algo diferente àquela determinada criança, haja visto que muitas famílias não conseguem enxergar o problema, muitas não querem ver o óbvio, não querendo aceitar esta ou outra anomalia em seu filho, tendo medo de uma descoberta de uma doença grave que vai trazer angústia e apreensão diante do diagnóstico.

A família tem o papel fundamental em todo esse processo, porque ela terá que passar de forma fidedigna a realidade de seu filho, do que ele é capaz de fazer e de entender e quais situações são possíveis de levá-lo a um possível surto de insegurança.

Em suma, é muito importante sabermos como são as características do autismo, ele continua sendo um fator surpreendente apesar de tudo evidenciado, mas ainda incompreensível para a grande maioria da sociedade. É necessário buscar informações dia após dia, para que todos nós, como sociedade, acolha este indivíduo com carinho, afeto, respeito, dignidade, entendendo as dificuldades como aluno e cidadão e que muitas vezes é necessário à intervenção de profissionais capacitados da área externa para auxiliar melhor este atendimento.

Ressalto que inclusão não é apenas colocar o aluno na escola regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construir novos conhecimentos de maneira própria e no seu tempo. A aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, bem como pela família, porque ambos se relacionam e enriquecem os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

O professor deve estar em constante busca de conhecimentos, para auxiliar no desenvolvimento do aluno e no seu próprio. Para que a inclusão apresente o verdadeiro sentido, o professor deve transmitir conhecimentos, aceitar a realidade e se adaptar a ela, desenvolver o aluno sempre com foco em seu potencial e habilidades preservadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. Interação Escola família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009

CAVACO, N. Minha criança é diferente? Um Manual de Ajuda para Pais e Professores. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. CONGRESSO NACIONAL.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. A Formação a partir da experiência vivida. **Pátio revista pedagógica**, Porto Alegre, ano 10, nº 40, novembro 2006/ janeiro 2007. Trimestral.

MANTOAN, M. T. E. A integração de crianças com deficiência. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. Psicologia Escolar e Educacional, Maringá, v. 21, n. 2, p. 215-224, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00215.pdf>.

MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA, 2007.

Parecer 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. Tradução: Álvaro Cabral. 3º ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007



ROBERTA DA COSTA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Campos Salles (1999); especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Prof Gilberto Dupas.

RESUMO

Neste artigo será abordado a real importância da liderança para o bom desenvolvimento de competência em na sala de aula, contextualizando com a prática do educador e incorporado com conteúdo teóricos que servem como base para o início deste artigo. Durante a pesquisa de campo fiz um levantamento com os funcionários de duas escolas, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental, questionando como se sentiam no trabalho, se tinham alguma dificuldade de comunicação com a gestão escolar e como faziam para entrar em comum acordo para realizar um bom trabalho em prol do objetivo da escola que é buscar o desenvolvimento dos educandos em todas as áreas de conhecimento. Também fiz uma abordagem aos responsáveis dos alunos e comunidade, indagando o que achavam do atendimento da escola e sobre o acolhimento dos seus filhos se consideravam satisfatório ou não, nessa enquete os resultados coletados foram a favor da escola, onde a maioria elogiou o trabalho e atendimento dos funcionários da mesma.

Palavras-chave: Liderança; Autonomia; Sala de Aula e Comportamento.

INTRODUÇÃO

A sociedade hoje tem buscado e necessita de educadores com estilo de liderança diferenciada, afim de tornar as aulas mais prazerosas e significativas.

Na escola, a atuação de todos os envolvidos deve acontecer com competência, para que o ensino realmente seja de qualidade, para conscientizar os educadores e toda a comunidade dessa necessidade é somente por meio do diálogo e da prática, ou seja, não adianta falar incansavelmente e não demonstrar em suas atitudes o caráter de um bom líder.

Busco mostrar nesta pesquisa a possibilidade de se liderar com mais democracia e menos autoritarismo, alcançando os objetivos de desenvolver uma boa liderança, formando pequenos líderes, desenvolvendo suas habilidades de liderança e contribuindo para uma educação mais qualificada.

Temos visto como há professores desmotivados, enfrentando problemas de disciplina, falta de interesse dos alunos pelo conhecimento, falta de recursos, professores despreparados, enfim, tudo isso tem afetado a qualidade de ensino hoje, porém esses conflitos podem ser amenizados se houver uma consciência do verdadeiro papel do professor como líder democrático, atento as mudanças.

AUTONOMIA X LIDERANÇA

Como consequências da ausência da liderança, o docente torna-se mais um professor funcionário do que um educador, perde o domínio da sala de aula e a sua autoridade, não consegue fazer valer seu poder de convencimento, podendo até perder o respeito não só de seus alunos, mas de todos que o cercam e o pior de tudo é gerar alunos sem preparo algum para a vida.

O caminho para a autonomia e liderança começa com a vontade, se há uma intenção em realizar algo, então está se fazendo uma escolha.

Liderança é caráter, precisamos desenvolver qualidades, integridade acima de tudo, assim a liderança será realmente um sucesso.

Todos que fazem parte da escola, contribuem com sua cultura, valores e caráter, os resultados podem ser positivos ou não, por isso, é fundamental que se tome consciência de como atuam juntos e como as ações se relacionam sem dependerem uma das outras.

Conforme os professores MORAES, MAGAVE e AMARAL, (2004), “o bom líder é aquele que sabe delegar, sem abdicar de suas responsabilidades. Para tanto, cabe a ele atuar com liderança, de modo a mobilizar os professores, alunos e demais funcionários da escola para que juntos atuem, de modo que a escola seja uma instituição de aprendizagem qualitativa.

Neste caso fala-se da autonomia e liderança em nível organizacional, onde todos devem trabalhar com o mesmo objetivo, mesmo que seja com discordância em algumas formas de desenvolver o trabalho.

Existe uma hierarquia a ser respeitada, mas é possível fazer suas escolhas serem aceitas, usando um pouco de carisma e ousadia para fazer acontecer.

SALA DE AULA

O papel do educador é mostrar o caminho, cabe ao aluno aprender a resolver seus conflitos, eles devem cultivar a responsabilidade pelo seu trabalho individual e pelo trabalho da equipe, seguindo como exemplo seu próprio líder.

Ao professor cabe ser o mediador do educando levando-o a aprender em todos os aspectos, ou seja, na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, ideias ou qualquer tipo de aprendizagem necessária para o educador.

FREIRE, (1997, p.39) afirma que: “é preciso que o educador não se restrinja ao âmbito da sala de aula, da estrutura interna na escola, aos problemas de legislação escolar, mas volte-se para assuntos mais importantes dentro do contexto social e político em que vivemos”.

O professor é mediador e não apenas transmissor de conhecimentos, por isso volto a afirmar que temos que orientá-los em suas práticas, reflexão, mostrando um caminho significativo para que caminhem sozinhos e prontos para tomar suas próprias decisões.

No Brasil, a própria Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) determinam a participação dos pais para a efetivação do processo da gestão democrática nas escolas. Precisa-se incentivar essas parcerias, para que as escolas e famílias consigam superar as dificuldades que ocorrem com o aluno, onde esta parceria deve iniciar desde o momento da matrícula e se estender por todo o período escolar.

Pais, professores, direção e comunidade precisam estar em um ambiente de cooperação, companheirismo, contribuindo ativamente para alcançar suas metas.

A escola vem se beneficiando com a participação dos pais, onde as habilidades dos pais são úteis para contribuir em atividades extras (festas, ações beneficentes, assistência social, etc.)

COMPORTAMENTO x VALORES

Existem a liderança do bem e do mal, podemos citar o líder participativo como do bem, já que divide sua autoridade com os liderados. O próprio Jesus é considerado como exemplo de liderança participativa, esse tipo de liderança também tem suas desvantagens, já que existem aqueles que se sentem inseguros, se considerando menos capazes de realizar, dependendo do líder o tempo todo, para esse tipo de liderado o ideal seria o autocrático.

O líder do mal é aquele que domina tudo, resolve tudo, não compartilhar suas ideias, apenas quer vê-las executadas. Exemplo dessa liderança (Hitler). Apesar que mesmo sendo considerado do mal, referindo-se a questão de caráter e valores, é sensato dizer que é uma liderança eficaz, ou seja, que pode dar bons resultados também.

Nos dias atuais esse tipo de liderança não convém, é algo arcaico, não cabe no mundo que vivemos hoje, estamos em uma nova era, onde as mudanças acontecem o tempo todo.

Richard Beckhard cita em seus comentários em líderes do futuro que a sociedade muda a todo momento, sendo assim os professores devem estar atentos a essas mudanças, se preparando para acompanhar o ritmo em que seus alunos estão vivendo e aprendendo sempre coisas novas.

Toda mudança é uma escolha, devemos escolher mudar para aperfeiçoar nosso trabalho como educador consciente. Mudamos sempre na nossa vida pessoal e profissionalmente isso também é inevitável e necessário.

Aprecio essa citação de Gandhi onde diz que devemos ser a mudança que desejamos ver no mundo. Sendo assim, a mudança deve começar no indivíduo para depois expandir a todos.

No entanto se não escolhermos mudar não adianta nada, é fundamental que o líder decida o que realmente quer, essa é a que chamamos de autoliderança.

Sigmund Freud menciona no livro *O monge e o executivo* pg.120 (O homem tem ambas potencialidades dentro de si mesmo: a que se efetiva depende de suas decisões, não das condições. Diante dessas palavras pode-se afirmar que a falta de recursos ou condições precárias de ensino não devem ser um obstáculo para mudanças, a criatividade, o senso de humildade e compreensão podem contribuir para escolhas inovadoras.

Liderança é caráter, precisamos desenvolver qualidades, integridade acima de tudo, assim a liderança será realmente um sucesso.

Respeito responsabilidade e zelo para com os liderados são virtudes fundamentais para o exercício de um grande líder. Para liderar é preciso estar pronto a servir.

Segundo Fiedler (pg.163 –liderança e supervisão) é importante a questão de ser aceito pela equipe de trabalho, a relação como membro é fundamental.

A posição do professor deve ser respeitada, se não houver um bom senso, conflitos podem não se resolver e aumenta a dificuldade da liderança em exercer sua função com êxito, prejudicando a organização como um todo.

Nos relacionamentos existem valores diferentes que vem de questões culturais, regionais, conhecimentos teóricos, religião, entre outros, esses itens contribuem para a formação diferenciada de valores, ou seja, o que é certo para um indivíduo pode não ser

para o outro. Nesta visão temos que aprender a aceitar as diferenças para ser aceito pelos companheiros com mais facilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, deve buscar a liderança com autonomia e confiança, visando desenvolver pequenos críticos, que tenham condição de questionar sem aceitar tudo que lhes apresentam, sendo exemplo pela sua maneira de agir e pelas suas atitudes morais e éticas...

LÜCK (2002, p. 28) salienta que: “o professor é a figura central na formação dos educandos.

É ele quem forma no aluno o gosto ou o desgosto pela escola, a motivação ou não pelos estudos; o entendimento da significância ou insignificância das áreas e objetos de estudo; a percepção de sua capacidade de aprender, de seu valor como pessoa...”

O professor deverá ser aberto e apto a conviver com situações diversas para que os alunos permaneçam nas escolas, alcançando bons resultados nas aprendizagens, considerando também tudo o que as crianças trazem do que aprendeu na sua realidade, no seu mundo, utilizando essas informações para enriquecer o trabalho pedagógico.

Estudar deve ser algo prazeroso, conforme Pedro Demo comenta em seu vídeo (metodologia científica) existe a questão da natureza de dados quantitativa e qualitativa. Na qualitativa diz respeito a intensidade, portanto precisamos avaliar se os alunos estão realmente aprendendo, se o conteúdo apresentado está sendo algo interessante e apreciador ou mera aparência?

Que tipo de cidadão queremos formar?

Pensando em uma sociedade mais justa e mais digna, pensamos em formar cidadãos que sejam respeitados por onde forem, com liberdade de expressar suas ideias e conhecimentos adquiridos ao longo da sua caminhada na vida escolar e nas experiências vividas durante sua vida.

Queremos formar pessoas capazes de lidar com os desafios da sua vida individual e também na sociedade como um todo de forma coletiva.

A educação básica brasileira deve promover a formação e o desenvolvimento de forma integral aos alunos, construindo uma sociedade mais ética, democrática, responsável, inclusiva, solidária e sustentável.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa, buscou-se envolver professores, funcionários e gestores (diretora e coordenadora pedagógica), com o objetivo de colher informações significativas, foram elaboradas questões diferenciadas, para que cada participante fale um pouco sobre sua realidade no que se refere ao seu trabalho na área da educação.

Os levantamentos dos dados foram coletados por meio de questionários, juntamente com análise de toda a observação realizada.

REFERÊNCIAS

Beckhard, Richard, hessebein, Frances-Golds mith,Marshall- Líder do futuro pag.144/194-197 e 201 -São Paulo. editora futura, 2001.

DAVIS, Keith – Neustrom John W. líder e supervisão pg.161-163 comportamento humano no trabalho vol.1 - São Paulo:editora pioneira,1992.

DEMO. Pedro- vídeo(metodologia científica)

Gandhi, Mahatma -Seja a mudança que você deseja ver no mundo.

HUNTER, J. C. O monge e o executivo. Rio de Janeiro: Ed Sextante, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.

LÜCK, Heloisa. Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 19ª edição. Petrópolis: 2002 Editora Vozes.

NÓVOA, A . Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A . As organizações escolares em análise. Lisboa: D. Quichote,1995.

MORAES, João Pedro; MAGAVE, Cândida; AMARAL Valdemar. Revista Gestão em Rede: junho 2004, nº 54, p. 4.

LDB – A NOVA Lei da Educação. Conteúdo do livro de Arnaldo Niskier. Governo do Estado.1996.

O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS



ROBERTA SÍLVIA BRANCAGLIONI

Graduação em História pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE (20); Professora de História no Ensino Fundamental II e Médio na rede pública de Ensino do Município de São Paulo na EMEF Rui Bloem.

RESUMO

O presente estudo tem como tema a importância do estudo da história e cultura afro-brasileira nas escolas. No presente texto pretendemos refletir sobre a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. A Lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Por meio de uma pesquisa do tipo bibliográfica, com aporte teórico baseado em HAMZE (2015), GARCIA (2010) e PATTO (2015), temos como objetivo geral deste estudo a importância da aplicabilidade desta lei na prática nas escolas e como objetivo principal a reflexão acerca das mudanças que esta lei trouxe para a educação. O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil. Assim, os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. Podemos ver que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pode contribuir não apenas para o reconhecimento do sujeito sobre a importância desses povos na construção de nossa identidade sócio histórica, mas especialmente para a formação de sujeitos empáticos, que lutam para diminuir ou evitar atitudes preconceituosas e discriminatórias dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; Educação; História; Cultura.

INTRODUÇÃO

Atuando na área da Educação, sabemos que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil sempre foi lembrado nas aulas de História com o tema da escravidão negra africana.

A instituição da Lei 10.639/03 modificou a lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais públicos e privados do país, no ensino fundamental e médio e em todas as disciplinas, mas especialmente nas disciplinas de arte, história e literatura brasileira.

Assim, a lei foi um grande passo na tentativa de diminuir os preconceitos ocorridos na escola. Entretanto, passados 15 anos, percebemos que a referida lei está muito distante de ser cumprida, haja vista as muitas situações de racismo e discriminação racial que ainda permeiam as relações sociais entre os sujeitos escolares.

Considerando a escola como espaço que congrega diversos sujeitos e diferentes saberes, ofertar o ensino da história e cultura dos afro-brasileiros contribui não apenas para o reconhecimento sobre a importância destes povos na construção da história do nosso país, e isso pode contribuir especialmente para a formação de sujeitos mais empáticos, que ajudem a diminuir atitudes de preconceito e discriminação, que valorizem sua história e de seus antepassados, que venham a pensar e lutar por uma sociedade mais justa e humana.

Dessa forma, é importante reconhecer o quanto a escola precisa se mobilizar na efetivação dos conteúdos sobre esses povos, e sua contribuição para oportunizar mudanças de mentalidades e de comportamentos, no que concerne ao ensino para as relações étnico-raciais, bem como a importância da formação docente no sentido de engajar o professor na luta contra o preconceito e a discriminação racial.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em verificar a aplicabilidade desta lei na prática nas escolas e o objetivo principal é a reflexão acerca das mudanças que esta lei trouxe para a educação.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS

É sabido que a população brasileira é formada basicamente pela miscigenação entre três grupos humanos: indígenas, europeus (portugueses) e africanos. Portanto, nossa história político-social, nossa cultura e tradições têm a marca e a influência desses três

povos. Essa mistura está presente em todos os aspectos e espaços que permeiam nossa sociedade, na escola não é diferente. Contudo, a percepção dessa miscigenação não nos impede de vivenciarmos muitas situações e atitudes de preconceito e discriminação racial para com esses povos, tanto no âmbito escolar quanto fora dele.

É sabido que, enquanto educadores, trabalhar com a matriz africana é de suma importância para o currículo educacional, enquanto história e cultura do nosso povo. A história afro-brasileira nas escolas durante muito tempo foi permeada de inverdades e equívocos que precisam ser desmistificados, interpondo a descolonização do currículo.

Historicamente, na época colonial e durante o século XIX a matriz cultural de origem europeia foi a mais valorizada no Brasil, enquanto que as manifestações culturais afro-brasileiras foram desprezadas, desestimuladas e até mesmo proibidas. Dessa forma, as religiões afro-brasileiras e a arte marcial da capoeira foram perseguidas pelas autoridades.

Entretanto, as manifestações de origem folclórica, como as congadas e expressões musicais como o lundu, foram toleradas e estimuladas. Em meados do século XX, as expressões culturais afro-brasileiras passaram a ser gradativamente mais aceitas, reconhecidas e valorizadas pelas elites brasileiras como expressões artísticas genuinamente nacionais.

Porém, as manifestações culturais não foram aceitas ao mesmo tempo. O samba foi uma das primeiras expressões da cultura afro-brasileira a ser admirada quando ocupou posição de destaque na música popular, no início do século XX.

Em seguida, o governo da ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas desenvolveu políticas de incentivo ao nacionalismo nas quais a cultura afro-brasileira encontrou caminhos de aceitação oficial, como os desfiles de escolas de samba, que ganharam aprovação governamental através da União Geral das Escolas de Samba do Brasil, fundada em 1934.

Outras expressões culturais seguiram o mesmo caminho. A capoeira, que era considerada própria de bandidos e marginais, foi apresentada, em 1953, por mestre Bimba ao presidente Vargas, que então a chamou de "único esporte verdadeiramente nacional".

Outro ponto importante na história afro-brasileira é a reflexão a respeito da palavra escravo; vemos que a mesma foi sempre atribuída a pessoas em determinadas condições de trabalho. Portanto, a palavra "escravo" não existiria sem o significado do que é o trabalho e das condições para o trabalho.

Em sala de aula, ao nos referimos ao escravo africano, nos equivocamos, pois ninguém é escravo – as pessoas foram e são escravizadas. O termo escravo, além de naturalizar essa condição às pessoas, ou seja, trazer a ideia de que ser escravo é uma

condição inerente aos seres humanos, também possui um significado preconceituoso e pejorativo, que foi sendo construído durante a história da humanidade. Além disso, nessa mesma visão, o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo.

A escola é o espaço em que se dá a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família; onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. A escola também apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, ...] e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno das questões sociais (BRASIL, 2007. p. 23-24).

Com a Lei 10.639/03 foi instituído o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em homenagem ao dia da morte do líder quilombola negro Zumbi dos Palmares. O dia da consciência negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil. Sendo assim, é preciso refletir sobre como trabalhar com essa temática em sala de aula.

A maior parte dos materiais didáticos já está quase todos adaptados com o conteúdo da Lei 10.639/03, mas, como as ferramentas que os professores podem utilizar em sala de aula são múltiplas, podemos recorrer às iconografias (imagens), como pinturas, fotografias e produções cinematográficas.

Entendemos a relevância desses conteúdos não apenas como cumprimento de uma política pública de reparação aos afro-brasileiros por tantos anos de injustiça, marginalização e desrespeito a que foram submetidos, mas por compreendermos ser imprescindível a inserção desses povos e sua história no contexto político, social e educacional brasileiro.

O acesso dos educandos a essa temática permitirá a compreensão dos processos que constituem a nossa sociedade, porque estes se perceberão como sujeitos pertencentes a essa sociedade e darão suas contribuições para diminuir ou evitar preconceito e discriminação nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Esse reconhecimento perpassa pela escola, haja vista esse ser um espaço que congrega diversos indivíduos, tanto física, emocional quanto cognitivamente. A implementação da Lei 10.649/2003 é uma tentativa de reparar as injustiças e marginalizações que acompanham o povo negro e seus descendentes desde sua chegada ao nosso território, configurada como política afirmativa.

Desta forma, é importante que a escola procure através de seu currículo e material didático oportunizar aos educandos os conteúdos referentes a história e cultura africana e

afrobrasileira, contribuindo para seu reconhecimento individual e coletivo a respeito de sua história ancestral e sua cultura, a partir daí acreditamos que esses educandos possam se aceitar e aceitar os diferentes sujeitos que estão ao seu redor. “É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos” (SANTOS, 2001, p. 107).

“Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 499).

Dessa forma, é possível destacar a importância da escola e dos professores na divulgação desses conhecimentos e na tentativa de oportunizar a formação de pessoas que conhecem, valorizam e respeitam suas raízes históricas, tentando combater os preconceitos raciais que estão presentes em suas relações e diferentes contextos sociais.

O estudo da história e cultura africana e dos afrodescendentes poderá viabilizar a formação dos estudantes enquanto cidadãos e sujeitos sociais, capazes de respeitar e conviver com a pluralidade cultural que os rodeia. Considerando a mestiçagem presente no ambiente escolar, assim como na sociedade brasileira como um todo, faz-se necessário pensar como os conteúdos que versam sobre a história e a cultura africana e de seus descendentes aqui no Brasil, estão sendo trabalhados na escola e se estão contribuindo para uma aprendizagem significativa no sentido de oportunizar o respeito e a valorização as diferenças que permeiam o ambiente escolar.

A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma prática democrática (HAMZE, 2015).

A escola tem papel fundamental na eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2013, p. 501).

O ensino da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes irá oportunizar a divulgação dos feitos do nosso povo e a ampliação do conhecimento que temos sobre quem somos, em que bases fomos construídos enquanto nação, enquanto sociedade brasileira. Esse é um importante passo na construção de uma identidade coletiva.

Garcia (2010) pontua: “Os padrões de uma identidade coletiva passam pela construção de uma identidade pessoal e cognitiva definida em termos preponderantemente psicológicos: “aprender a aprender”, para desenvolver “competências” necessárias a provisoriedade de um mundo em constante transformação” (GARCIA, 2010, p. 451).

Assim, a construção de uma identidade coletiva do sujeito perpassa antes de tudo, pela construção de sua identidade individual, esta é singular em cada pessoa, isso só será possível a partir do momento em que os educandos conhecerem sua história, valorizando-a e respeitando-a, compreendendo-a como parte de si mesmo e daquilo que são.

Segundo Gomes:

“Uma das funções da escola é educar para a prática da democracia e o exercício da cidadania. É preciso que se construa junto aos estudantes uma mentalidade que valorize o coletivo, que respeite a diversidade de sujeitos e pense em um convívio social fraterno, inclusivo e justo. Reconhecer e respeitar o outro em toda a sua diversidade, bem como lutar pela inserção de toda pessoa no conjunto social ao qual ela pertence; perceber cada ser humano como um sujeito de direitos é um passo muito importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. [...] se entendemos que conhecer a nossa história e herança faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente a África e a cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja pela força da lei” (GOMES, 2010, p.71).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“A escola tem um importante e urgente papel a cumprir no sentido de contribuir para uma educação inclusiva, de modo que aqueles que a fazem não podem se isentar da responsabilidade de lutar por uma educação que seja além de inclusiva, transformadora de mentalidades e comportamentos. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2013, p. 501).

Assim, a Lei nº 10.639/03 vem como uma forma de garantir que tais instrumentos de aprendizagem sejam disponibilizados para milhões de estudantes brasileiros, buscando “superar a valorização da diversidade cultural como mero folclore, tentando articular essa valorização com o desamor às desigualdades e a construção das diferenças a elas associadas” (CANEN, 2004 apud VALENTIN e BACKES, 2008, p.3).

Ressaltando a importância da Lei 10.639/03, no ano de 2004, o Conselho Nacional da Educação (CNE) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Cabendo, assim, aos estados e seus respectivos municípios, através do Conselho de Educação, fiscalizar para que este direito não seja negado aos cidadãos em processo educativo formal.

Diante da importância da presença afro-brasileira no cenário nacional e de se ter estudos que abordem a Lei 10.639/03, destacamos a importância da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no contexto escolar, considerando o que estabelece a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio da rede pública e particular, refletindo, assim, a importância da aplicabilidade da referida Lei em comunidades de forte influência afro-brasileira, contribuindo, desta forma, para alertar sobre sua aplicação no processo ensino-aprendizagem.

Com a publicação da referida Lei, que alterou a Lei 9.394/96, houve necessidade de conhecer e mostrar a importância da Cultura Afro-Brasileira na formação da cultura do povo brasileiro, buscando eliminar os fatores de exclusão, no intuito de descolonizarmos nossas mentes a fim de alcançarmos “[...] um nível muito mais elevado de consciência social e histórica” (PEREIRA, 2004. n. p.).

A Lei 10.639/03, ao abordar sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, abre espaço para que as diversidades culturais oriundas da comunidade negra do Brasil sejam incluídas nas propostas curriculares das Instituições de Ensino das redes pública e privadas. Com a Lei 10.639/03, o artigo 26-A passa a estabelecer “[...] particularmente no ensino de História do Brasil - o respeito aos valores culturais na Educação e o repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo Brasileiro” (SILVA, 2007, p. 41).

A Cultura Afro-Brasileira tem formas muito valiosas, e não se trata de achar que é um contexto perfeito, mas que trabalhar com tal cultura dialogando com a educação é uma das melhores formas de combater o racismo e a violência e de apresentar a História Afro-Brasileira em sua forma mais acessível à comunidade escolar. Para tanto, faz-se necessário a realização de um trabalho que promova um contato mais realista com a diversidade cultural afrodescendente por parte das novas gerações em contato também com gerações anteriores, rompendo com estereótipos propagados pelo sistema educacional há décadas.

O estudo sobre a África no sistema escolar busca “revalorizar a história e culturas africanas e afro-brasileiras como forma de construção de uma identidade positiva” (NUNES PEREIRA, 2008, p. 254) do aluno negro, elevando sua autoestima.

Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que a escola seja uma instância necessária para realização de uma cidadania democrática tolerante e inclusiva (BRASIL, 2000).

Portanto, há a necessidade de introduzir a temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar a partir da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade trabalhando-a, assim, de forma que haja envolvimento da escola como um todo, enquanto sujeita e agente, envolvendo também a comunidade extraescolar.

Observamos que o Brasil, é um país multiétnico e pluricultural, portanto todos devem ser incluídos, e ter garantido o direito de aprender e de desenvolver conhecimentos, sem precisar negar a sua identidade, nem a sua ascendência étnico/racial. Sendo assim, faz-se necessário assentar essa inclusão em prática de maneira decidida e apropriada no cotidiano da vida escolar, certamente, estaremos trabalhando com indicadores da qualidade da educação, considerando a pluralidade étnica e as características regionais que fazem parte da realidade brasileira.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho, a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho foi a do tipo bibliográfica, com pesquisas realizadas através de livros, revistas, artigos acadêmicos, periódicos e jornais. O referencial teórico disponibilizado através da Internet permitiu uma ampla fundamentação teórica do trabalho. Para fundamentar este artigo, as bibliografias consultadas focam em HAMZE (2015), GARCIA (2010) e PATTO (2015).

Esta pesquisa bibliográfica contribui para a elaboração de novos conceitos e o aprimoramento dos conhecimentos já acumulados, oportunizando a partir das leituras realizadas, a construção de novos conhecimentos. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos mostra a importância do ensino da temática da história e cultura afro-brasileiras nas escolas, por meio da implementação da Lei 10.639/03, que modificou a lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais públicos e privados do país, no ensino fundamental e médio e em todas as disciplinas, mas especialmente nas disciplinas de arte, história e literatura brasileira.

Diante de um contexto social que reproduz atitudes racistas, de desrespeito e discriminação, dentro e fora do âmbito escolar, faz-se necessário discutir temáticas que

venham a contribuir para o conhecimento do sujeito acerca de sua história social, cultural e política, ou seja, o conhecimento sobre si mesmo, passando a partir daí a valorizar-se e a valorizar o outro. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo.

Considerando os inúmeros desafios e percalços que enfrentamos no tocante as questões raciais tanto na escola quanto fora dela, faz-se necessário pensarmos de que modo a escola e os professores podem atuar de modo a diminuir ou superar esses desafios, especialmente para aqueles que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação racial.

Podemos ver que o trabalho com os conteúdos referentes à temática aqui apresentada a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a maturidade e desenvolvimento educacional do estudante, é de suma importância para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Desta forma, estará a educação contribuindo não apenas para a inserção desses povos na história brasileira, mas, sobretudo oportunizando a valorização e o reconhecimento destes como sujeitos sociais, como formadores do nosso povo e dos elementos que nos identificam enquanto nação brasileira.

Aproximando os estudantes da história de seus antepassados, fazendo-os se reconhecer e se identificar com o que estão vendo e conhecendo, construindo a partir daí a sua própria história pessoal e social. A escola e a educação como um todo, não podem fugir a sua responsabilidade no que concerne a contribuição que devem dar a fim de transformar realidades e provocar mudanças que venham de fato a garantir que todos se sintam incluídos e aceitos na escola, utilizando-se desse espaço e dos diversos momentos de aprendizagem para desenvolver relações de respeito, afeto, empatia e reconhecimento do outro.

Podemos perceber, portanto, que o ensino da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes irá oportunizar a divulgação dos feitos do nosso povo e a ampliação do conhecimento que temos sobre quem somos, em que bases fomos construídos enquanto nação, enquanto sociedade brasileira. Esse é um importante passo na construção de uma identidade coletiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação.** Revista de Educação, n.22. pp. 35-46. Jan/Fev/Mar/Abril, 2003.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996), **LDB – Lei 9.394/96**. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 02 agosto de 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. RJ: DP&A, 2000.

_____. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad /MEC, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais**. In: Educação: temas em debate/organização Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim. **Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos**. In: Educação, história e relações raciais: debates em perspectiva. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COSTA, Raphael Luiz Silva da; DUTRA, Diego França. **A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos.** Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia 10. Porto Alegre, 2009.

FELIP, Delton A; TERUYA, Teresa K. **Ensino de História cultura afro-brasileira e africana na educação básica: desafios e possibilidades.** I Encontro de pesquisa em educação, IV jornada de prática de ensino, XIII semana de pedagogia: “infância e práticas educativas”. Maringá, PR. Arq. Mudi. 2007;11(Supl.2):503-508.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. (Orgs). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, pp.153-167.

GARCIA, Maria Manuel Alves. **Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos.** Revista brasileira de educação, v.15. n.45. pp. 445-455. Set/Dez. 2010.

HAMZE, Amélia. **História e cultura afro-brasileira.** Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/historia-e-cultura-afrobrasileira.htm> Acesso em: 05 de agosto de 2019.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org.). **Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores em história e cultura afro-brasileira e africana.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA, 2006.

MAZZIONI, Sady. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis.** Congresso USP de Controladoria e Contabilidade 9., 2009, São Paulo, Anais São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [Tradução Isa Tavares]. – 2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2008. NASCIMENTO, João. Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/acoes-afirmativaspoliticas-publicas-inclusao-social.htm> Acesso em: 15 de agosto de 2019.

NUNES, Maria Thétis. **A presença do negro na formação étnica sergipana**. Projeto Cultural de Educação João Mulungu vai às Escolas. Aracaju, SE: MemoriAfro, 2004. N2, ago/2004.

NUNES PEREIRA, Luena Nascimento. **O ensino e a pesquisa sobre a África no Brasil e a Lei 10.639**. Em publicacion: Los estudios afroamericanos y africanos em América Latina: herencia, presencia y visiones Del outro. Lechini, Gladys Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos. Córdoba; CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias sociales, Buenos Aires, 2008, p. 253-273.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização a de profissionalização**. Retratos da escola- Dossiê: PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira, Brasília, v.8, n.15, julho a dezembro de 2014, p.447.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, MEC, vol. 10, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4ª Edição, revista e aumentada. – São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Amauri M. **História e cultura afro-brasileira: parâmetros e desafios**. Revista Espaço Acadêmico, n. 36, maio, 2004.

ROCHA, Solange P. **Imagens (des) encobertas sobre população negra, povos indígenas e mulheres nos livros didáticos**. In: FLORES, Elio Chaves.

ROSA, Maria C. da. **Os professores de arte e a inclusão: o caso da lei 10639/2003.**

Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação 29., 2006, Caxambu. Anais Caxambu: 2006.

SILVA, Maurício Pedro da. **Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03.** EccoS. São Paulo, v9, n. 1, p.39-52, jan./jun. 2007.

SILVA, P. B. **A educação dos afrodescendentes numa perspectiva histórica.** Palestra proferida no Seminário nacional de Africanidades e Afrodescendência: formação de professores para a educação das relações étnicas, realizada em Fortaleza – CE, nos dias 23 a 27 de março de 2009. História e Cultura Afro-brasileira na Escola: lei 10.639/03 134 REVISTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFS São Cristóvão-SE | N° 2 | 2013

SOUZA, Eliane G. R. da Silva; FERRAZ, Michelle R.; CHAVES, Walmer M. **História e Cultura Afrobrasileira (lei nº 10.639/2003): Um desafio para a educação física escolar.** In: RIBEIRO, Tomas Leite (Org.). Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 11., 2006, Niterói, Anais Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006, p. 435-443.

SOUZA, Fernanda Dias de; SOUZA, Mariana Ribeiro de; LOYOLA, Rosângela da Conceição. Lei Federal nº 10.639/03: rumos e desafios. In: **Revista Sapientia, n. 6, p. 60-69, 2007.**

VALENTIM, Rute Martins; BACKES, José Licínio. **A lei 10.639/03 e a educação étnico-cultural /racial: reflexões sobre novos sentidos na escola.** Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-Culturais Fronteiras da Exclusão 2., 2008, Campo Grande. Anais...Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

A HISTÓRIA ORAL E EDUCAÇÃO COMO PONTECIALIDADES DO PROCESSO EDUCACIONAL



RONALDO DA SILVA RODRIGUES

Graduado em Letras pela Universidade Ibirapuera (2014); Especialista em Políticas Públicas da Educação Étnico Racial pela Faculdade Federal de São Paulo (2016); Pós-graduado em Literatura Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Campos Eliseos (2016); Professor de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Jornalista Millôr Fernandes.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar algumas questões acerca da importância da oralidade no processo educacional, e na própria construção de indivíduos mais holísticos, ou seja, com uma visão e um saber mais amplo sobre o mundo. Nesse sentido, apesar de críticas a tradição letrada, não descartamos ela como sendo importante no processo educacional e até como forma de estabelecimento de diálogo, não só entre educador e educando, mas também no próprio seio familiar.

Palavras-chave: Educação; História Oral; Oralidade; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A tradição letrada deu origem a formas de discursos afastadas da oralidade. Se, por um lado, algumas dessas formas atendem a exigências peculiares da escrita, por outro, há as que servem apenas para marcar o domínio do letramento e garantir o prestígio dos que escrevem. A esse prestígio – herança cultural de alguns milênios – corresponde geralmente uma depreciação da oralidade, o que torna a distância entre as duas modalidades as vezes maior do que intrinsecamente necessário. No processo educacional, essa situação, alicerçada em falsas concepções acerca da escrita e da oralidade, prejudica o desenvolvimento comunicativo dos aprendizes e precisa ser modificada.

"O que define a história oral, e a coloca à parte de outros ramos da história, é sua dependência à memória em vez de a outros textos. Contudo os historiadores orais parecem relutantes em enfatizar isto, aparentemente preferindo tratar a memória como um conjunto de documentos que acontece estarem mais nas cabeças das pessoas do que nos Arquivos

Públicos. O que é memória? Nós a caçamos com um questionário, ou nós deveríamos usar uma rede de pegar borboletas?" (Fentress e Wickham, 1992).

AS NARRATIVAS EM CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE: O PROCESSO DA HISTÓRIA ORAL

Nos últimos anos, pesquisas qualitativas têm demonstrado um interesse crescente na narrativa pessoal como uma articulação válida da experiência individual e coletiva com os mundo social, político e cultural da educação (por exemplo, Blake, 1997; Davidson, 1996; Farrell, 1994; Mohanty, 1993; Polakow, 1993; Weis & Fine, 1993). Esse interesse na narração em primeira pessoa parece provir de nossas questões éticas e epistemológicas no que diz respeito à representação e à voz. Sabemos que todas as narrativas, sejam orais ou escritas, pessoais ou coletivas, oficiais ou não-oficiais, são "narrativas de identidades" (Anderson, 1991), tanto que elas são representações da realidade nas quais os narradores também comunicam como eles vêem a si mesmos e como eles são vistos pelos outros (Stein, 1987, Volkan, 1988).

Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, idéias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. Narrativas também revelam as dissociações dos narradores com "outros" indivíduos, grupos, idéias, e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. Esta articulação de identidade - de voz - sobretudo tornou-se compreensível como um locus da dignidade humana, tal como a razão era o locus da dignidade para o Iluminismo; nós podemos agora definir uma pessoa como alguém que narra. Conseqüentemente, negar a uma pessoa a possibilidade de narrar sua própria experiência é como negar sua dignidade humana (Bhabha, 1990; Said, 1993). E assim nós celebramos, lutamos por, e presumimos a habilidade para dar, autorizar e permitir a voz. Porque há uma tendência em legitimar a história oral como fonte de documentação. Ao mesmo tempo, contudo, o excessivo apelo intuitivo da "voz" e da "narrativa" tem talvez criado uma certa complacência metodológica. Entre os pesquisadores educacionais, defende-se mais o uso de narrativas como uma estratégia de pesquisa do que o detalhamento da discussão de métodos particulares para o engajamento no trabalho narrativo. Muitos textos sobre métodos qualitativos, por exemplo, dão pouca atenção ou não atentam para as narrativas pessoais. Mas o que significa coletar e analisar narrativas pessoais? Como as pessoas verbalizam suas narrativas ou como narram sua voz? Concepções de pessoa diferem (Sheweder e Boume, 1984) e podem influenciar a natureza

da voz e o que C. Wright Mills chamou, "o âmbito das intrincadas relações" entre história e biografia, entre o pessoal e o coletivo? A natureza do trabalho da história oral interliga essas questões em torno de um conjunto particular de condições. Como outras narrativas orais e escritas, histórias orais são um "contexto no qual a identidade é praticada" (Friedman, 1992). Em contraste com as narrativas escritas, no entanto, nas histórias orais, o público para o qual o narrador direciona sua história é imediato e interativo. Na dinâmica das histórias coletivas e pessoais, emergem a voz e a identidade como o resultado da interação entre o historiador (o entrevistador) e o narrador (o informante). Embora o "contador" da história seja o narrador, a história é distorcida quando nós não levamos em consideração a participação do historiador na entrevista da história oral (Tonkin, 1992). A prática de identidade na história oral, portanto, manifesta-se também em "o lembrar e contar [que] são eventos em si mesmos, não somente descrições de eventos" (Portelli, 1981). Até certo ponto, essa dinâmica entrevistador-informante ocorre durante qualquer tipo de situação de entrevista porque todas as entrevistas são eventos "que contam". Quando distinguimos história oral de outros tipos de entrevistas ou narrativas orais, é que esta dinâmica é também e, principalmente, mediada pela natureza e pelo contexto da lembrança. Memória não é simplesmente um exercício de lembranças; há muitas formas de lembrar e diferentes razões por que nós queremos (ou não queremos) lembrar (Fentress e Wickham, 1992; Tonkin, 1991).

As histórias orais acrescentam uma dimensão não-oficial inestimável para essa história educacional que, de outro modo, se encontra disponível apenas através da leitura - e contra-leitura - da documentação oficial dos regimes coloniais e pós-coloniais. As histórias orais podiam contribuir com essa dimensão acrescentando a história como experiência vivida. A metodologia trata de tentar elaborar teorias na base de casos atuais. Isto é, são teorias indutivas, e porque as histórias orais representam as experiências de grupos cujas vozes foram sub-representadas nas histórias "oficiais", elas alargavam o alcance dos relatos das experiências coletivas documentadas e reconhecidas para o registro histórico (Tonkin, 1992). Há uma tradição rica deste tipo de trabalho de história oral com respeito aos grupos marginalizados e foi a base de meu treino em estudos africanos.

Hoje em dia, os costumes, os hábitos, as crenças, as histórias, as ciências, a música e as artes em geral são passadas às crianças pela família e pela escola.

A combinação de família com escola é muito importante para que a criança e ao adolescente possam incorporar o máximo possível do que a humanidade já conseguiu de conhecimento e de cultura até agora. Essas mesmas crianças e adolescentes, no futuro

como pais e mães, ajudarão a escola a fazer esse trabalho de passar o conhecimento e a cultura adiante.

Nem sempre foi assim. Houve um tempo, em todos os lugares, em que não havia escola organizada e eram pessoas específicas na sociedade, na tribo, na etnia ou na nação que tinham, cada uma, o papel de lidar com um tipo de ensinamento e de educar as crianças e os adolescentes. O pai ensinava umas tantas coisas, a mãe outras. O guerreiro mais experiente dava aulas de luta. O feiticeiro mostrava escolher as plantas boas para remédio. Os adultos bons em conta ensinavam uma matemática rudimentar. Os artesãos adestravam os jovens em várias habilidades. Os mais velhos bons em música e dança ensinavam a fazer instrumentos, a cantar as canções dos antepassados e a dançar. Os contadores de história contavam e recontavam histórias e as passavam adiante.

Quando o assunto é música, existe a figura do contador de histórias nas aldeias africanas, especialmente na África ocidental, a parte do continente que fica “de frente” para o Brasil. Esse educador é chamado “griô”, do francês griot, que por sua vez é provavelmente uma corruptela da palavra portuguesa criado. Esse é o nome dado para a pessoa na tribo ou na etnia que tinha (e tem nas aldeias remotas) por papel social passar adiante histórias e dos antepassados em geral. Ele tinha também a incumbência de ensinar as canções que registravam as explicações que se tinha sobre a vida e o mundo, ou ainda sobre um fato marcante do passado. Não eram necessariamente histórias verdadeiras, mas davam alguma satisfação à curiosidade das crianças e jovens.

Os griôs eram tão importantes que, se fossem capturados numa guerra entre tribos, não eram mortos ou presos. Eram mantidos em sua função como repassadores e inventores de histórias e canções. O chefe da tribo vencedora queria que o griô capturado pudesse contar as suas vitórias como guerreiro e líder, assim o deixava viver. Fazer mal a um griô era prejudicar a transmissão da tradição e um desrespeito aos antepassados em geral da tribo vencida. É interessante dizer que as crianças que ouvem os griôs devem aprender os contos e as canções de modo que possam também repassá-los adiante, mantendo-se viva a memória daquele povo específico e sua identidade histórica e cultural. Quando isso ocorrer a criança ou o jovem estará fazendo papel de griô.

Nesse sentido, podemos perceber como a questão da oralidade é de suma importância para que a cultura seja transmitida de geração à geração, principalmente nas culturas tradicionais. Cabe ressaltar que a oralidade foi a principal forma de transmissão e construção de conhecimentos por milhares de anos, pois como é sabido, houve na história da humanidade um período muito maior de culturas “não letradas” do que “letradas”, ou

seja, há mais história do período pré surgimento da escrita do que propriamente o período após o surgimento da escrita.

Hoje o que temos é o privilegiamento da cultura letrada em detrimento da cultura oral, mas estudiosos de diferentes áreas vêm trazendo a questão da importância da oralidade para a formação educacional. O conhecimento oral é muito mais flexível do que o letrado uma vez que ele pode ser recriado, ressignificado diversas vezes, além de trabalhar outras habilidades. Assim sendo, a questão da oralidade está sendo observada nos diferentes níveis de aprendizado, mas principalmente no infantil.

A oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida, é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, “em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p.119)

Através das brincadeiras e interação com os adultos, os bebês “incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo” (BRASIL, 1998, p. 125). A comunicação também acontece através de gestos, sinais e linguagem corporal, apoiando a linguagem oral do bebê. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), aprender a falar não consiste apenas em memorização de palavras mas também em ações, reflexões sobre seus atos, sentimentos e desejos. Aproximadamente a partir de um ano de idade as crianças selecionam os sons dirigidos a elas, mesmo antes de começarem a falar as crianças podem se fazer compreender e compreendem o outro, pois as competências linguísticas abrangem tanto as capacidades de compreensão como as capacidades de se fazer entender.

Segundo Roncato e Lacerda (2005), a capacidade de desenvolvimento de linguagem nas crianças é marcada pelas possibilidades de trocas verbais e discursivas e o adulto ou o professor tem uma função importante nesse processo no âmbito escolar, podendo promover uma série de atividades para essa evolução. A necessidade que as crianças têm de utilizar a fala acontece através de experiências vivenciadas que fazem o uso da linguagem oral no cotidiano, não apenas em casa, mais também nas instituições de educação infantil que é o lugar em que a criança passa a maior parte do dia, tendo contato com outras crianças e adultos.

O professor é de grande importância nesse processo, pois podem utilizar de meios e possibilidades para fazer com que as crianças falem mais e melhor, organizando suas práticas de forma a promover grandes capacidades. “É importante que o professor converse com bebês e crianças, ajudando-os a se expressarem, apresentando-lhes diversas formas de comunicar o que desejam, sentem, necessitam, etc.” (BRASIL, 1998, p. 134). Cabe ao professor o uso de práticas para o desenvolvimento da oralidade, conversando com as crianças, propondo brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias. De acordo com o Referencial Curricular Para a Educação Infantil, [...] quanto mais às crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p.121).

A necessidade de abordar o tema surgiu a partir de observar a importância de se trabalhar com a oralidade promovendo um amplo desenvolvimento oral nas crianças, que é fundamental para que elas possam comunicar-se nas mais diferentes situações sociais envolvendo a fala no seu dia a dia. Através de pesquisas bibliográficas e obras relacionadas ao tema, nesse trabalho pretendo abordar de forma geral o desenvolvimento da oralidade nas crianças, o papel do professor nesse processo e principalmente possibilidades para se trabalhar a oralidade em sala de aula.

A necessidade de abordar o tema surgiu a partir de observar a importância de se trabalhar com a oralidade promovendo um amplo desenvolvimento oral nas crianças, que é fundamental para que elas possam comunicar-se nas mais diferentes situações sociais envolvendo a fala no seu dia a dia. Através de pesquisas bibliográficas e obras relacionadas ao tema, nesse trabalho pretendo abordar de forma geral o desenvolvimento da oralidade nas crianças, o papel do professor nesse processo e principalmente possibilidades para se trabalhar a oralidade em sala de aula.

De acordo com o que discorreremos vimos que é essencial perceber que oralidade é um processo dinâmico que se desenvolve a partir de situações que sejam altamente significativas para as crianças (AUGUSTO, 2011). Em virtude do que foi mencionado podemos observar que o trabalho com a oralidade destaca-se que:

[...] falar e pensar, portanto, não se aprende sozinho, mas na interação com outros. Assim, falar sobre as coisas com os outros ajuda a criança a pensar sobre elas e a desenvolver sua linguagem e seu pensamento. Nesse processo, nós educadores, devemos buscar ouvi-las e dar-lhes oportunidades para que, brincando, explorando e interagindo, construam sua própria linguagem, cada uma a seu tempo” (COSTA; GUIMARÃES; ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.83).

É importante que o professor valorize essa prática, dedicando-se ao desenvolvimento desse processo a partir de atividades que possam ser organizadas e trabalhadas diariamente. Craidy e Kaercher (2001), ponderam que atualmente as crianças passam horas na frente da televisão, esta que ocupa muitas vezes o lugar e a companhia dos pais. Observamos que as crianças ficam aos cuidados das avós ou de outras pessoas para os pais irem trabalhar e no final do dia quando voltam para casa à mãe encaminha as atividades domésticas sem tempo para um diálogo com as crianças não contando-lhes uma história e os carinhos acabam sendo excluídos. E é aí que a televisão entra em cena, enquanto a mãe cuida dos afazeres do lar as crianças assistem tevê, após o jantar estão todos cansados e os carinhos e diálogos resumem-se a poucas palavras como “boa noite”.

É muito difícil os pais terem conversas significativas e prazerosas com os filhos observamos também o pouco diálogo entre marido e mulher. Durante o dia aos cuidados da avó e também de outras pessoas as crianças também ficam a maior parte diante da televisão, quietos sem conversar e raramente esses adultos que os cuidam brincam ou conversam com eles, deixando uma interrogação a quem devem ser dirigidos os cuidados do desenvolvimento oral dessas crianças? Com quem exercitarão sua linguagem oral. As horas em que os pequenos passam na companhia da tevê contribuem ao desenvolvimento oral, pois apresentam a eles diversas situações em que utilizam a fala fazendo-a um instrumento fundamental na vida dos personagens. Assistindo tevê as crianças têm acesso a modelos de falantes aproximando-se da maneira correta de falar, e até na tevê alguns personagens instruídos cometem erros grosseiros de concordância, portanto não basta deixar as crianças na frente da tevê e sem selecionar os melhores programas a serem assistidos. Os adultos podem questionar as crianças sobre quais programas elas mais gostam quais os personagens preferidos, podendo também ler histórias relacionadas aos desenhos animados como o “Rei Leão” ou “Branca de Neve” fazendo comparações e depois pedindo que as crianças recontem a história, contribuindo não apenas para o desenvolvimento oral mas também para a vida emocional e afetiva. Momentos de leitura, organização do cotidiano, folhear revistas, brincadeiras verbais e cantorias, são imprescindíveis para o desenvolvimento do afeto e da linguagem oral, tais práticas que não são exclusividade da escola tampouco da tevê. Na educação infantil deve ser explorado com as crianças o processo de ler e escrever sem o compromisso de alfabetizá-los até o final deste período. A prática dos professores nas instituições devem conter conhecimento e experiências dos estudos sobre as teorias do ler e escrever integrando-os a esse universo lendo e escrevendo juntos, professor e aluno. Craidy e Kaercher (2001), afirmam que a criança deve entender a função social da leitura e da escrita, o porquê aprender, qual a

função da leitura e da escrita na vida das pessoas, a criança tem que ter clareza “qual o sentido e o valor de saber ler e escrever na sociedade em que vivemos, é preciso, em relação às crianças, discutir o valor dessa linguagem tanto na vida delas- presente, imediata e cotidiana-, quanto os motivos pelos quais ela existe neste planeta.” (p. 142).

É importante junto com as crianças investigar: Qual o local encontramos as letras no cotidiano? Para que servem? Em que contexto escrevemos? Para que aprendemos a ler e a escrever? Esses questionamentos só farão sentido se as crianças tiverem interessadas no universo da leitura e escrita. “Do contrário, se não lhe faz sentido não tem por quê.” (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p.142). Por outro lado, não se deve fazer de desentendidos quanto ao interesse das crianças em relação à leitura e escrita, as crianças devem receber informações a respeito da linguagem explorando-a junto com seus colegas e professora, relacionando-as consigo e com o mundo. Partindo do princípio de que as crianças já possuem algum conhecimento devemos trazer à tona esse conhecimento, registrando-os possibilitando uma avaliação. A professora deve valorizar esses conhecimentos ainda que estejam desorganizados, explorando junto com as crianças diversas fontes de informações como, jornais, revistas, livros, enciclopédias, vídeos, etc., revendo suas hipóteses e transformando-as. É importante criar situações em que o adulto responsável possa ler e escrever relacionando a utilização da linguagem escrita com o mundo em que vivem exemplo: A confecção de livros cuja ilustração seja feita pela criança, e a professora desempenhe o papel de escriba. O livro deve conter um tema específico, ou seja, o assunto em que o grupo esteja estudando; enviar cartas aos próprios colegas ou familiares estabelecendo uma correspondência; confecção de convites para alguma festividade da escola; o próprio grupo elaborar juntos jornais e revistas contendo fotos, desenhos e textos, etc. Há uma diversidade de ideias e produções a serem realizadas com as crianças as quais vão se dando conta do significado da leitura e da escrita no mundo. A companhia do adulto nos desafios desse processo é fundamental, crianças e adultos dialogando entre si, com os outros e com o mundo. Além da companhia do adulto para desenvolver a oralidade, Augusto (2011), pondera que é preciso no ambiente pedagógico organizar espaços e tempos para que favoreça o desenvolvimento da linguagem oral, para que as crianças vivenciem situações de comunicação real, como dar um recado para algum funcionário da instituição ou comunicar os familiares em casa, além disso, o professor pode preparar ambientes aconchegantes no momento de leitura e contação de histórias e situações de roda de conversa, fazendo com que o aluno faça o uso da linguagem oral em uma prática dialógica e envolvente.

A comunicação oral no cotidiano da Educação Infantil, é outra forma importante de trabalhar a oralidade uma vez que oportuniza às crianças avanços em suas formas de se expressarem a linguagem. As crianças desde muito cedo, interessam-se pelas práticas comunicativas, os bebês conseguem distinguir através de expressões quando os adultos comunicam-se com eles, entendendo o que falamos muito antes de começarem a falar, portanto devemos conversar com eles apresentando-lhes o mundo, observar o modo de como nos relacionamos com eles e como eles respondem aos nossos estímulos. Observá-los em diversos momentos é um cuidado que o professor deve ter, e essa atitude deve estar presente em diversas práticas do cotidiano da educação infantil. Brincar com textos orais, também, é um recurso importante para a oralidade da criança. Segundo Augusto (2011), a língua oferece experiência para as crianças, pois brincar com as palavras é função exercida pelos falantes. “Brincar com palavras é motivo de diversão para as crianças, não é por acaso que as crianças, na educação infantil, entram em contato com esse verdadeiro acervo popular.” (AUGUSTO, 2011, p. 56). Repetir parlendas brincar com cantigas de rodas, trava-língua e adivinhas é um exemplo do uso que as crianças fazem desse imenso repertório oral. Trabalhar textos orais é extremamente importante, pois a criança terá uma bagagem desse conhecimento que ela levará por toda a educação infantil. O professor ao trabalhar com essa temática não terá dificuldades, pois a tradição oral brasileira tem um vasto repertório de textos orais e brincadeiras cantadas. A produção de narrativas é outra possibilidade para o desenvolvimento da oralidade. Para isso pode-se utilizar da roda de histórias para a expressão das narrativas infantis, o ato de contar histórias sempre existiu, veio de várias gerações passadas, serviam para educar as crianças explicar os mistérios da natureza. No Brasil o hábito de contar histórias veio da tradição dos povos indígenas e também dos negros através de lendas e mitos. As narrativas que os professores contam, são a base para a construção das histórias das crianças essa construção se dá pela interação com o mundo representado pelo adulto e pelo uso da linguagem. A leitura e contação de histórias também é uma possibilidade que beneficia a criança fazendo com que ela pronuncie melhor as palavras e se comunique melhor de forma geral.

O reconto de histórias as crianças podem ouvir e recontar histórias, produzindo-as enriquecendo sua linguagem, estimulando sua imaginação. A estratégia de reconto de histórias além de estimular o gosto pela oralidade também poderá ser de grande valia para a avaliação do desenvolvimento linguístico da criança. Perroni (apud Augusto, 2011, p. 21), aponta três fases do desenvolvimento narrativo na criança: Na primeira fase, a presença do adulto é fundamental no momento de contar histórias e no jogo de contar, na primeira situação a criança assume um papel de ouvinte, e na segunda ela se apoia no discurso do

adulto e através de perguntas feitas pelo adulto vai dando significado a fala e compondo uma pronarrativa. Na segunda fase, a criança se separa da fala do adulto e através de memorização e conhecimento ela relata experiências pessoais. Na terceira fase, a criança passa a narrar autonomamente reconhecendo-se como próprio locutor. Partindo dessa perspectiva podemos entender que o papel do professor é fundamental para assegurar a construção da narrativa, podendo organizar situações que promova as primeiras pronarrativas.

Com o apoio de livros, fantoches ou caixa de histórias, o professor pode iniciar uma história e compartilha-la com a criança, propondo perguntas que lhes sirvam de roteiro para contar um trecho a mais, completando assim a narrativa do professor. Além da roda de histórias o momento do faz de contas são importantes contextos para a construção das narrativas, sendo mais um dos motivos pelos quais os professores precisam alimentar as brincadeiras das crianças propondo diversas possibilidades. A roda de conversa deve ser uma atividade permanente e diária, é um momento de interação e diálogo entre os alunos, o professor age mediando as conversas propondo situações para que as crianças possam se expressar com essa atividade o professor consegue dispor situações de trabalho com a oralidade. Com a roda de conversa “as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas” (BRASIL, 1998, p. 138), ampliando assim seu vocabulário e valorizando atividades em grupo como forma de aprendizagem. A roda de conversa também faz parte da produção de narrativas das crianças e deve acontecer em diversos momentos. Conversar deveria ser uma atividade diária na sala de aula, muitas vezes os professores propõem rodas, mas desprovidas de situações reais de comunicação, ficando sempre centrada na fala do adulto e a criança apenas como ouvinte na situação. Na roda de conversa além do assunto que se está tratando a própria conversa é conteúdo de aprendizagem, portanto deve-se conversar com as crianças para que elas conversem. É preciso que a professora alimente as trocas de conversas entre as crianças, com vista à interdiscursividade. É importante que o professor provoque confronto de ideias.

Conversar, narrar, brincar e comunicar-se podem se constituir como eixos fundamentais da organização do trabalho com a linguagem oral na escola, pois, em todos os casos, não faltam oportunidades para aprender. E tudo vale a pena para tornar o cotidiano das crianças mais falantes (AUGUSTO, 2011, p. 63).

Segundo Chaer e Guimarães (2012), a roda de conversa é possível despor diversas situações para trabalhar com a oralidade, devendo ser uma estratégia diária na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental. Nem sempre a roda de conversa tem o

destaque merecido nas práticas e planejamentos dos professores. A roda permite que as crianças falem e ouçam os colegas falando e também que discutam e expressem ideias e opiniões sobre o tema ou situação proposta. A partir do exposto Brasil (1998, p. 138) considera que: a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.

A roda de conversa torna-se indispensável na sala de aula, possibilitando a comunicação. Outra prática importante a considerar na Educação Infantil para o desenvolvimento da oralidade é a leitura. Craidy e Kaercher (2001), afirmam que por meio do acesso e manuseio aos livros, a partir da contação de histórias e leituras as crianças vão criando o hábito e o interesse pela leitura e assim um apreço pela escrita. Segundo Brasil (1998, p.135). a leitura realizada em voz alta, em situações que permitem a atenção e a escuta das crianças, seja na sala de aula, no parque debaixo de uma árvore, antes de dormir, numa atividade específica para tal fim etc., fornece às crianças um repertório rico em oralidade.

Augusto (2011), defendem que quando as crianças relacionam-se com os livros desde cedo, ouvindo histórias ou lendo aprende a pronunciar as palavras da maneira correta, e comunicar-se melhor. Por meio da leitura a criança desenvolve a criatividade, a imaginação e adquire cultura, conhecimentos e valores, além de favorecer familiaridade com o mundo da escrita.

Os autores afirmam que as crianças ouvem e reproduzem histórias, através dessa reprodução elas enriquecem suas linguagens assim desenvolvendo a imaginação. Ao recontar histórias as crianças apoiam-se em textos já contados reconstruindo à sua maneira, de início as crianças têm dificuldades ao contar as histórias, pois precisam relacioná-las a uma sequência lógica e acaba sendo difícil para elas. A princípio é necessário que as crianças tenham contato com histórias simples de fácil entendimento assim vão se familiarizando para depois reproduzi-las. Craidy e Kaercher (2001, p. 79), ponderam que a “prática de recontar histórias, além de incentivar o gosto pela oralidade, constitui uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como está se expressa oralmente no mundo”. Os autores também asseveram que o trabalho com fantoches oferece diversas oportunidades para a dramatização. Nas séries iniciais pode-se utilizar qualquer tipo de fantoche: bonecos, caras etc. É necessário que as histórias sejam simples e curtas. Ao apresentarem os fantoches

as crianças utilizam de movimentos, linguagem e voz espontânea. O fantoche também dá a oportunidade das crianças tímidas expressarem-se livremente, pois atrás de cortinas ou móvel elas se sentem seguras. Outra sugestão para trabalhar a oralidade com as crianças é a dramatização que segundo Craidy e Kaercher (2001, p. 78), “é representar, ao vivo, narrações ou ações. Personagens, enredo, tema, ação e diálogos são elementos considerados básicos na dramatização”. A dramatização designa diversas formas de atividades como: teatro infantil, brinquedos dramatizados, fantoches, teatrinho de sombras, etc. As crianças são orientadas a expressarem-se, assim ganham bons padrões de linguagem, pronunciando-a corretamente. Outra possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral é o trabalho com a poesia que é essencialmente um texto para ser oralizado trazendo para as crianças significado. Ao ouvir belas poesias as crianças manifestam de forma espontânea as emoções e sentimentos. O professor deve selecionar as poesias a serem trabalhadas com as crianças para fácil compreensão, através da poesia as crianças aprendem as palavras, seus significados enriquecendo o vocabulário. A música também é de grande importância nesse processo, pois além do professor estar estimulando a sensibilidades, a entonação, o ritmo ele também trabalha o texto oral, a pronuncia de palavras, o vocabulário. A estratégia de utilizar-se a música nesse processo de desenvolvimento da linguagem favorece o trabalho desenvolvido pelo professor. A criança tem que ter contato com a música explorando-a, e através da mesma aproximando-se do universo da oralidade de maneira lúdica e divertida. O professor deve observar a letra, o ritmo a melodia para que seja de fácil entendimento das crianças com a música, podem ser trabalhados também o vocabulário, a pronuncia correta das palavras, os textos orais, entre diversas outras possibilidades. Chaer e Guimarães (2012), afirmam que o professor deve observar o desenvolvimento oral das crianças, avaliando-as a fim de detectar progressos e avanços. É importante que o professor identifique também as dificuldades planejando atividades que possa ajudar esses alunos a expressarem-se cada vez melhor, corrigindo a forma de como pronunciam as palavras. Cabe ao professor substituir esses maus hábitos por formas convencionais a serem faladas. É necessário discutir sobre a importância de desenvolver um trabalho pedagógico que valorize o ato comunicativo das crianças possibilitando o pleno desenvolvimento da linguagem. Portanto é essencial perceber que o processo da linguagem oral é dinâmico e necessita de situações e possibilidades altamente significativas, por isso devem ser trabalhadas diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado no início deste artigo a história oral foi empregada como uma forma de acessar a visão dos “excluídos” da História, na história da fonte oral no Brasil se pode encontrar esta visão nos primeiros estudos acadêmicos.

Não obstante, as dificuldades em empregar a fonte oral no ensino de história a elaboração de projetos para a produção da fonte oral na escola poderia permitir mais indícios para a discussão desta temática. Portanto traçar os fundamentos da história oral, procurando evidenciar seus limites, suas fragilidades, mas, sobretudo suas potencialidades quando aplicadas aos estudos da profissão docente. Nesse ponto mostra-se extremamente profícua a revelar aspectos desse ofício a partir das memórias dos sujeitos envolvidos, o que garante inúmeras alternativas de pesquisa.

Nesse sentido, evidencia-se que “O que os sujeitos das memórias da educação pensam de suas vivências presentes, o que fazem como veem a si mesmo e o mundo, é disso que extraem suas memórias.” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 420). Reside nessas memórias aquilo não alcançado pelo documento escrito, pelas versões oficiais, entre elas, aspectos da profissão docente e da cultura escolar que revelam uma diversidade de sentimentos, próprios das relações humanas.

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. *Acabar com as obras primas – Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências.
- CANDAU, Vera (org.) 2008. *Sociedade, Educação e Cultura (s)* 2ª edição. Petrópolis: Vozes.
- CARNEIRO, Suely. *Gênero, Raça e Ascensão Social, Teoria e Pesquisa* – IFCS, UFERJ, PPICIS/UERJ, Rio de Janeiro, 1995.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEÃO, Lucia. A estética do Labirinto. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2002.

SODRÉ, Lilian Abreu. *Música africana na sala de aula*. São Paulo: Duna Duetto, 2010.

SPARANO, Magalí; IÓRIO, Patrícia Leite di & LOMBARDI, Roseli F. (org.). *A formação do professor de língua (s) – interação entre o saber e o fazer*. São Paulo: editora andross, 2006.

STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Camara (Orgs.). História e memórias da Educação no Brasil. Vol. III - século XX. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

ABORDAGENS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PIAGET, VYGOTSKY E WALLON



ROSA CAROLINA FERREIRA TANAKA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (2012); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEF Ver. Anna Lamberga Zégllo, Professora de Educação Infantil no CEI Madre Paulina.

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca das abordagens da psicologia da educação, de acordo com os teóricos Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon. Com o propósito de conhecer por meio da comparação quais os itens necessários e fundamentais para a efetivação de uma prática adequada à individualidade da criança.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Criança; Sócio Interacionismo.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é abordar, a partir de alguns aspectos gerais, o problema do desenvolvimento da criança, bem como a relação com o seu aprendizado, confrontando Piaget, Vigotski e Wallon.

Segundo a teoria piagetiana, a criança passa alguns períodos de desenvolvimento mental, estágios, que se sucedem gradativamente, ou seja, a criança não pode pular etapas e todas elas devem ser respeitadas em suas características e atribuições. Com isso alcança um marco diferencial na forma de pensar as questões, no caso, do desenvolvimento cognitivo. Qualquer teorização deverá ter um embasamento experimental. A personalidade humana estará, também, subjugada a este ditame epistemológico.

É como biólogo que Piaget começa a pensar o desenvolvimento humano e as questões pertinentes a ele, ou seja, para ser possível averiguar o desenvolvimento de modo experimental o pensador tinha que ter um objeto que pudesse servir a esses propósitos. Foi então que descobriu que as ações eram as bases daquilo que ele procurava, ou seja, a base para explicar os processos de equilíbrio que ocorrem a partir de outros dois processos: assimilação e acomodação. Verificando, daí, como ocorriam os processos de

equilíbrio durante o desenvolvimento do indivíduo pôde delimitar alguns estágios pelos quais os sujeitos se formam ontogeneticamente, a saber, estágio sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operatório formal.

Vigotski fundamenta-se no materialismo dialético e histórico e vai se opor a forma com Piaget aborda o desenvolvimento. A tese básica de Vigotski é de que o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. As operações mentais existem antes de forma interpessoal, social, e, somente, mais tarde é que elas se tornam intrapessoais, uma capacidade humana individual. O processo de ensino-aprendizagem é muito mais enfatizado e ganha importância por ser a via pela qual ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo. A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e a presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura.

Este Artigo Científico situa-se entre as discussões gerais sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e Sócio Interacionista, que entende a Educação como transmissão do saber historicamente acumulado, de forma integral.

Para a realização deste Artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de autores que escreveram sobre o tema abordado, trazendo questões relevantes que serviram de base teórica para a reflexão e elaboração dos textos aqui apresentados, visando um conhecimento dos leitores. Foram realizadas pesquisas e leituras. Faz parte da estrutura deste Artigo, o resumo, a introdução, o desenvolvimento do texto, as considerações finais e referências.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SEGUNDO PIAGET

Jean Piaget, considerado o pai do construtivismo, ganhou renome mundial com seus estudos sobre os processos de construção do pensamento das crianças. Os estudos de Piaget se constituem como fonte de pesquisa para algumas áreas do conhecimento como a psicologia, a epistemologia, e a filosofia.

O Conhecimento criticado por PIAGET é aquele que critica a ciência. Ele procura partir da divisão do real, distinguindo o que é passível de experiência científica e o que permanece acessível somente para a filosofia. Diz PIAGET (1975^a, p.195): *“Toda uma corrente de ideias nascida no século XIX, e a qual Husserl é o mais ilustre representante contemporâneo, tende a restituir à filosofia um modo de conhecimento específico e de*

natureza que se poderá chamar, segundo as posições de cada um supracientífico ou paracientífico”.

Na sua teoria sobre a formação da inteligência, Piaget quis mostrar que existem etapas essenciais para o conhecimento, que são: sensório-motriz; pensamento representativo e operações concretas; operações formais e hipotético-dedutivas. Estas etapas demonstram que os instintos não são algo contrário à inteligência, como muitos pensadores entendiam, mas que ajudam a construir as estruturas do sujeito, tendo como base as etapas posteriores. O teórico sempre defendeu que a inteligência deriva das operações do sujeito, constituindo-se num fenómeno biológico. Sendo assim, só adquirimos a verdade em seu valor próprio quando fizemos uso das regras necessárias da verificação. Dessa forma estabelecendo as intuições como conhecimento superior ao da ciência só pode estabelecer a ilusão central da filosofia.

De acordo com PIAGET, o conceito de construtivismo designa, resumidamente, o processo de formação da mente humana, por meio da relação ativa da bagagem genética do indivíduo com (e sobre) o meio ambiente. A elaboração continua de operações, de esquemas e de estruturas explicam o desenvolvimento humano. Em outras palavras, a hereditariedade específica do homem (equipamento neurológico e sensorial) não explica o funcionamento intelectual, embora possa impedir ou retardar seu percurso. Segundo PIAGET,

Contrariamente às explicações demasiado fáceis pelo condicionamento, que se fossem verdadeiras imporiam a aquisição da linguagem desde o segundo mês, verifica-se que esta supõem a formação prévia da própria inteligência sensório-motriz, o que justifica as ideias de Chomsky sobre a necessidade de um substrato aparentado ao nacional. Contudo, essa própria inteligência está longe de ser pré-formada desde o início e pode-se seguir passo a passo a maneira pela qual resulta de uma coordenação progressiva dos esquemas de assimilação. (PIAGET, 1979, p.74-75),

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é muito mais que uma acumulação de informações de dados, de ideias, de simples experiências. Desenvolvimento inclui processos, como a formação dos conhecimentos e da inteligência, que mudam durante a vida de cada indivíduo. A princípio, Piaget (1970) identificou quatro fatores básicos que são: a maturação biológica, a atividade, as experiências sociais e a equilíbrio, interagindo e influenciando as mudanças.

De forma sintética, nós somos portadores de uma bagagem genética que aos poucos vai se desdobrando e produzindo os efeitos que já estavam programados. Nesse processo de desenvolvimento é que Piaget percebe quatro estágios, pelos quais todos os indivíduos passam: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal.

A ESCOLA DE VYGOTSKY

Vigotski foi um grande estudioso que viveu na Rússia num período de mudanças, ou seja, período em que o país passava por uma reestruturação econômica e social.

A teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico ficou conhecida como teoria histórico-cultural, cujos postulados principais são:

1. A base do conhecimento mental do homem é uma mudança qualitativa em sua situação social (ou em sua atividade).
2. A forma original da atividade é o seu desempenho, ampliado por um indivíduo, no plano externo (social).
3. Novas estruturas mentais que se formam no homem derivam na internalização da forma inicial de sua atividade.
4. Vários sistemas de signos desempenham um papel fundamental no processo de internalização.

A partir destas ideias centrais Vigotski se posicionou contra as muitas outras teorias, de modo geral, por inferirem os seus conhecimentos sobre a mente humana a partir dos experimentos com animais ou, por outro lado, por acreditarem que a mente não poderia ser explicada, apenas descrita, ou seja, continha alguns elementos que determinavam o seu funcionamento. Para ele, as funções psicológicas superiores eram construções internas de operações que existiam anteriormente de forma externa. Tal é a tese central que lhe serviu de base para criticar outras concepções sobre o desenvolvimento, de modo especial, as de Piaget.

A consciência passa a ser entendida, segundo Vigotski (1997, p.10), como “a sensação das sensações, exatamente igual que as simples sensações são as sensações dos objetos”. Ou seja, a consciência é um conjunto de reflexos do mundo externo que podem ser conduzidos de um sistema a outro, como por exemplo, da memória para os processos de linguagem, ou da percepção para a memória, etc., sendo que a consciência é a capacidade de perceber essas sensações ou esses mecanismos de transmissão, as ligações interfuncionais. A esses processos psicológicos superiores de ligação entre os diversos campos psíquicos, os quais tem como resultado memória lógica, atenção voluntária e outros, Vigotski denomina de funções psicológicas superiores.

Toda a possibilidade do sujeito construir-se sujeito e de apropriar-se das conquistas efetivas pela sua espécie está condicionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essas funções psicológicas delimitam o modo do funcionamento psicológico tipicamente humano, como a capacidade de planejamento, a memória voluntária, a

imaginação, enfim, processos do pensamento conceitual. O problema do desenvolvimento reside, então, em transformar as capacidades psíquicas naturais ou elementares em processos psíquicos superiores e especificamente humanos. As funções psicológicas superiores fazem parte de um todo complexo que é o ser humano, é o que lhe dá liberdade e possibilidades de ser um agente ativo no processo histórico.

A perspectiva histórico-cultural propõe que a atividade consciente humana não é nem inata, nem simplesmente adquirida, mas é uma *atividade* construída nas relações e pelas relações sócio-históricas de enfrentamento diário do indivíduo desde o seu nascimento, embora não se deve esquecer sua origem biológica enquanto espécie.

A função da educação passa a ser a apropriação pelo indivíduo das características da humanidade e, assume um papel importante os processos dinâmicos de imitação. Ao contrário da velha psicologia e outras que desconsideram a imitação ou a consideram como um processo mecânico, Vigotski considera a imitação um processo dinâmico e importante para a educação. É fato que nem todos podem imitar o que querem, ou seja, somente é possível imitar alguma coisa sobre a qual se tem um mínimo de entendimento. A função da imitação está explícita num dos conceitos que o pensador soviético lapidou para mostrar a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, em especial, a importância da aprendizagem para o desenvolvimento. Esse conceito é a Zona de Desenvolvimento Próximo.

Conforme Vigotski (1999) a Zona de Desenvolvimento Próximo é o espaço existente entre o que a criança sabe e consegue fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e o que ainda não sabe, mas que consegue fazer com a ajuda dos outros, de certa forma, a capacidade potencial (nível de desenvolvimento potencial). O professor tem aqui um papel importantíssimo, que é provocar o desenvolvimento nas crianças se orientando pelos dados da possibilidade de avanço das crianças em seu desenvolvimento. O docente tem o papel de organizar o ambiente e criar no indivíduo aquelas características culturais desenvolvidas pela humanidade.

WALLON NA EDUCAÇÃO

A criança, para Wallon, é essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio-cognitivo.

Analisando as origens do conhecimento na criança, apresenta duas particularidades do pensamento infantil: a ausência do pensamento reflexivo, que configura a capacidade

de pensar o próprio pensamento, e a ausência de tomada de posição, que configura a capacidade de assumir um ponto de vista.

Wallon propõe estágios de desenvolvimento, assim como Piaget, porém, ele não é adepto da ideia de que a criança cresce de maneira linear. O desenvolvimento humano tem momentos de crise, isto é, uma criança ou um adulto não são capazes de se desenvolver sem conflitos. A criança se desenvolve com seus conflitos internos e, para ele, cada estágio estabelece uma forma específica de interação com o outro, é um desenvolvimento conflituoso.

Wallon se difere de Piaget ao enfatizar que o desenvolvimento infantil é como um processo eminentemente social e que não possui uma continuidade. Em suas formulações sobre a linguagem e o pensamento, é perceptível essa descontinuidade sob a forma da contradição entre afirmações verbais. A criança se movimenta, buscando correspondências entre palavras e imagens, signos e significados, a maneira que consegue criar explicações para o desconhecido. Ao me referir a explicações, são as menos marcadas por contradições.

IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS PARA O ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Wallon elaborou sua teoria sobre os alicerces do materialismo histórico e dialético, compromissada com o pleno desenvolvimento e humanização dos indivíduos. A sua obra apresenta o compromisso com a criação de uma sociedade em que o sujeito humano tenha condições de se desenvolver plenamente, sendo a educação elemento fundamental nesse processo.

A posição acerca do conhecimento de Wallon coincide em muitos aspectos com a de Vygotski. Visto que, Wallon, assim como Vigotsky, acredita no poder e na influência do social para o aprendizado da criança.

O que Vigotski questiona em Piaget é a aprendizagem subordinada ao desenvolvimento e o seu pouco impacto sobre ele. Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento são fenômenos interdependentes de tal forma que a aprendizagem leva o desenvolvimento a sério, ou seja, o “bom ensino” é aquele que se adianta ao desenvolvimento, é aquele que não se limita ao nível de desenvolvimento real, mas cria e trabalha a zona de desenvolvimento proximal já conceituada.

Piaget, enquanto privilegia os fenômenos biológicos, coloca a aprendizagem em segundo plano, ao contrário, portanto, de Vigotski, que dando primazia aos aspectos

culturais designa um lugar de destaque para a aprendizagem, impreterivelmente, como potencializadora do desenvolvimento.

Em termos educacionais, a teoria de Piaget vem mostrar que o conhecimento do real é gradual, pois o organismo apenas é capaz de assimilar o que está previsto nos esquemas que tem em uso, em cada etapa de seu desenvolvimento.

Os princípios epistemológicos de Piaget embasam uma pedagogia que considera o fato de que o aprendizado é um processo fundamentalmente ligado à ação do educando. Visto que, o que a criança aprende jamais coincide com o que lhe é ensinado.

O primeiro passo que um professor construtivista faz é detectar as fases de construção da criança. A primeira medida a ser tomada pelo professor que quer educar é conhecer os processos de compreensão da criança. Só, pela observação e interpretação precisa das condutas dos alunos, se podem intervir com precisão, auxiliando os avanços do conhecimento. Quer dizer, para poder intervir no desenvolvimento mental da criança precisa-se tomar como referencia os esquemas de assimilação que ela utiliza, pois são os esquemas que caracterizam o desenvolvimento mental, ou seja, os períodos sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal. É a partir do desenvolvimento desses esquemas que a criança consegue aprender (assimilar) a realidade e, por isso mesmo, se torna inútil ensinar para a criança algo que ela não tem possibilidades de assimilar (isso pelo fato de que não se desenvolveu ainda suficientemente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém ressaltar que o objetivo deste artigo é proporcionar uma reflexão crítica acerca das abordagens psicológicas da educação, abordando, a partir de alguns aspectos gerais, o problema do desenvolvimento da criança, bem como a relação com o seu aprendizado, confrontando os teóricos Piaget, Vigotski e Wallon

Entendo que Wallon em alguns pontos se contrapõe a Piaget, que por sua vez, também se contrapõe a Vygotsky, contudo deve ser levado em consideração o contexto histórico e social no qual se deu a vivência de cada um desses pesquisadores e teóricos.

Piaget, enquanto privilegia os fenômenos biológicos, coloca a aprendizagem em segundo plano, ao contrário, portanto, de Vigotski, que dando valoriza aos aspectos culturais designa um lugar de destaque para a aprendizagem, impreterivelmente, como potencializadora do desenvolvimento.

Tem-se, assim, uma posição contrária a de Piaget, para quem a aceleração do processo pelo professor seria de certa forma prejudicial e não respeitaria os avanços e conquistas dos alunos. O incentivo que se daria para o aluno não conduziria a uma mudança na forma de pensar, ou não acarretaria uma mudança no desenvolvimento.

As ideias e concepções de Wallon se aproximam às de Vigotsky, na questão da influência social. E às de Piaget, no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, contudo, para esse terceiro teórico esse desenvolvimento não ocorre de forma linear.

É certo que muitas questões precisam ainda ser trabalhadas para obterem, ao menos, o caráter de “questões gerais”, porém já devem instigar o prosseguimento dos nossos estudos, ampliar as discussões e apresentar novos argumentos para cada um dos autores estudados, bem como debater com maior profundidade as suas divergências e, por que não, colocar os aspectos nos quais eles podem ser aproximados.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Ivanilda Maria e Silva e PEREIRA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1206/1021>
- DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (Hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Sócio-Histórica). In: _____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 75-106.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. **Linguagem e razão humana**. Lisboa: Presença, 1982.
- LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- PEREIRA, C. L. **Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000200011, ultimo acesso em 24 de agosto de 2020
- PIAGET, J. & INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. São Paulo: Pioneira, 1976

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1996.

PIAGET, J. **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J.; IINHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

PULASKI, S. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p. 9-43.

REGO, T. C. A vida breve e intensa de Vygotsky. In: **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 19-35.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A transformação socialista do homem. Tradução Roberto Della Santa Barros. Revisão Marcelo Dalla Vecchia. **Especial Marxismo e Subjetividade**, 2006. Disponível em: www.pstu.org.br.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: _____. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 465-487.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WALLON, H. (1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70.



ROSENILDA SANTANA COELHO

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade Diadema (2015); Graduação em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo - FAMOSP (2019), Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade XV de Agosto (2019); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de Educação Básica pela Rede Estadual de São Paulo.

7

RESUMO

A proposta deste artigo é refletir a ética, moral e suas nuances, na perspectiva do educador e da influência do seu trabalho na formação moral do aluno. Constatado os altos índices de violência e o mal-estar social, submetidos à compreensão da grande relevância do papel da escola na sociedade, tornou-se imperiosa a necessidade de se discutir valores indispensáveis para a manutenção da raça humana. Desta forma, prerrogativas como a do respeito-mútuo, diálogo, justiça e outros se transformaram em estandartes não somente no meio social, mas principalmente no campo educativo. Considerando a influência da figura do professor na vida e dos alunos, discutimos a relevância dele na construção da identidade moral dos discentes de maneira a contribuir para a formação de um cidadão ético.

Palavras-chave: Ética; Moral; Valores; Linguagem.

INTRODUÇÃO

A proposta do presente artigo é refletir sobre o conceito de ética buscando conhecer de que forma este conceito foi construído e como é visto e compreendido no ambiente escolar, estudando em sua perspectiva contextual. Por tratar-se de um tema que em si próprio traz o sentido de reflexão, pesquisamos às diversas correntes filosóficas na tentativa de definir o que de fato é ética.

Para tanto, recorreremos ao dicionário de filosofia, do italiano Abbagnano (2000), uma das maiores fonte de pesquisa mundial concernente ao tema, valemo-nos também das definições apresentadas por Imbert (2001) e Vazquez (2000), considerados também como referência nos estudos relacionados direta ou indiretamente a filosofia.

Buscamos compreender o que motivou a inclusão do assunto nos Temas Transversais, bem como o tratamento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 (LDB) dá à temática. Este entendimento é essencial para a compreensão do porque a ética é tão necessária à formação crítica e consciente dos alunos.

Quanto ao professor, investigamos o que vem a ser um profissional “competente”, quais suas características e qual sua influência na vida do aluno para além dos muros da escola. Pesquisamos como a atuação docente pode motivar tanto a postura ética quanto a falta dela através de suas atitudes, mesmo que inconscientes.

O presente trabalho se divide em duas partes, na primeira parte, que é a fundamentação teórica, buscamos o que dizem os teóricos concernentes ao tema estudado, prestou-nos grande contribuição às autoras Rheta DeVries; Betty Zan (1998) ao compreenderem a criança como um ser em formação, capaz de entender e lidar com as questões éticas pertinentes ao seu contexto. As autoras afirmam que:

“[...] todas as interações entre as crianças e entre elas e seus educadores/responsáveis têm um impacto sobre a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças” (DeVries; Zan, 1998, p. 17).

No plano das Leis e Diretrizes, recorreremos às definições da Base Nacional Comum Curricular ao tratarem a ética como fundamental para o exercício da cidadania, visto que:

“[...] a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania. Partindo desta perspectiva, o tema Ético traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética” (Brasil, 2017, p.38).

Por tratar-se do campo de atuação do pedagogo, no qual se inclui a educação infantil, consideramos válidas as definições apontadas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) através de sua orientação quanto o cuidado e educação das crianças brasileiras. Estes dois pilares são apresentados no documento como fundamentais a toda instituição de ensino, desta forma:

“Um projeto de educação que almeja cidadãos solidários e cooperativos deve cultivar a preocupação com a dimensão ética, traduzindo-a em elementos concretos do cotidiano na instituição” (Brasil, 1998, p.15).

ASPECTOS HISTÓRICOS RELACIONADOS À ÉTICA

As Reflexões propostas por Abbagnano (2000), que define a ética como a ciência relacionada ao comportamento às dividem em duas concepções básicas que se diferem e entremeiam através da história. A primeira delas se relaciona com o pensamento e as ações do homem e...

“a que a considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quantos os meios da natureza do homem” (Abbagnano, 2000, p. 380).

De igual modo, Vásquez (2000) apresenta a ética como a reflexão da prática humana sobre ela mesma, ou seja, ela serve para fundamentar e justificar o comportamento regido pela moral e normas que podem variar no tempo, assim:

“a função fundamental da ética é a mesma de toda teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes”. (Vásquez, 2000, p.20).

Então a contribuição da ética não está relacionada a normas impostas, mas á àquilo que ela mesma trata, ocupando-se de explicar o que foi ou é, e não somente a normatização temporal. Vista como teoria, a ética não se restringe a nenhuma moral particular e torna-se aberta a todas elas. Portanto, é possível abordá-la de forma racional e sistemática, passível de estudo científico.

A segunda concepção do tema abrange não só as ações como as motivações humanas

“a que a considera como a ciência do móvel da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta” (Abbagnano, 2000 p. 380).

Para elucidá-la, Saldanha (1998) nos traz alguns elementos históricos que possibilitam compreender a ética em sua perspectiva contextual. Segundo o autor, o ponto de partida para o entendimento histórico da ética é desvincular esta reflexão de questões puramente acadêmicas em seu sentido convencional e buscar compreendê-la pela perspectiva do que de fato seja e qual o seu papel na história da civilização.

O início da discussão se dá somente, segundo ele, quando existe a compreensão de que a ética está intrinsecamente ligada à reflexão e logo é exclusividade dos homens e a priori em homens capazes de agir de acordo com as normas. Em concordância, Chauí (2005) afirma que:

“é sujeito ético ou moral somente aquele que sabe o que faz, conhecem as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes [...]” (Chauí, 2005 p. 311).

Faz-se assim necessário compreender primeiramente o meio em que esse ser vive e sua cultura, tornando relativa ao tempo.

Saldanha (1998) nos propõe que a origem para a reflexão do tema, passa pela cultura grega; apresenta inclusive o *ethos* como um termo que os gregos utilizavam numa perspectiva etnográfica, isto é, que tem como ponto de reflexão sua própria cultura. Levando em conta que a Grécia se constitui historicamente como o berço da Filosofia, são pertinentes as colocações propostas por Nascimento (1987, p. 259) acerca da ética, isto é, de que “desde a tradição grega foi objeto de discussão por parte dos filósofos”.

Em concordância, Rios (2000) afirmam que:

Só é possível compreender a ética, quando se estabelece por Pitágoras a definição do que é filosofia, uma vez que ela está intimamente ligada ao objeto da ética, pois “unindo philia, cujo significado é ‘amizade’, a Sophia,

que significa 'sabedoria' inicia-se uma procura amorosa pela sabedoria" Rios (2000 p.15).

Partindo desta concepção a ética nasce da busca da sabedoria e a tentativa de viver bem, assim, viver bem significa viver feliz e em paz e tal vida só é possível através do conhecimento, definido pela autora como "saber total", ainda que só os deuses o atingissem, ao homem cabe à busca incessante. O filósofo é então aquele que se torna *amigo da sabedoria*, ansioso pelo saber total.

Imbert (2001) afirma que a ética está para além da moral visto que é questionadora e diferente dela:

"A ética substitui a perspectiva moral de uma fabricação de hábitos que garante ao Eu sua boa conduta e conformidade às normas, pela perspectiva do sujeito, da fala e do desejo singulares. Exatamente onde a moral estabelece ligações, canaliza, unifica, a ética desliga, desfaz os hábitos, visa à existência fora dos moldes e das marcas indelévels" (Imbert, 2001, p. 15).

Para o autor, a moral é impositiva visto que busca o controle do indivíduo, já a ética confere ao homem autonomia para estabelecer para si, nova lei interna, deste modo, o sujeito ético faz o que lhe dita sua consciência, baseada na sua formação e decisão pessoal não mais conferindo ao Estado ou a um ser supremo seu comportamento, estas atitudes passam a ser indelévels, ou seja, não se pode apagar ou desvanecer já que foi internalizado pelo homem.

Assim, a ética não se ocupa de aprisionar em obrigatoriedade, pois está acima dela, trata, antes de tudo, de superar o conformismo através de novos hábitos. Para ele, a ética não pode ser confundida com a moral, visto que, a primeira questiona e critica a segunda quando confere ao sujeito a autonomia para reflexão e promove a de massificação:

"A ética serve de fundamento do sujeito, além de questionar a ordem e o controle do Eu adquirido na disciplina moral" (Imbert, 2001, p.18).

Isto posta faz-se necessária uma definição norteadora para o tratamento do tema, por referir-se à educação, considera-se adequado recorrer aos documentos oficiais que regem o ensino.

Neste caso a definição apontada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a ética distinguindo-a da moral ao afirmar que:

A primeira não tem como objetivo a imposição de regras de conduta, antes prioriza princípios e valores "como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não receitas prontas batizou-se o tema de ética" (Brasil, 2017, p.35).

A DIFERENÇA ENTRE ÉTICA E MORAL

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017) , a palavra ética tem diferentes significados em contextos diversos, em algumas vezes até é vista como sinônimo

da moral; pode significar um código de conduta de determinados profissionais como os médicos, ou ser compreendida como a reflexão da moral ao passo que questiona os comportamentos e regras aceitas pelo ser humano, e ainda pode ser empregada na diferenciação do termo moralismo, aqui posto de maneira pejorativa; vale ressaltar que a moral tem como enfoque o contexto histórico e social ao qual esta vinculada, portanto, o que pode ser considerado moral em uma época, em outra pode ser extremamente imoral.

Uma contribuição relevante para o assunto é a distinção entre moral e ética proposta por Imbert (2001) para quem a moral baseia-se em regras que devem ser cumpridas para que haja controle sobre determinadas situações:

“Moral é um sistema de regras de ação que predetermina a conduta”. (Imbert, 2001, p.104).

Já a ética baseia-se no respeito singular ao outro, independentemente do lugar que ele ocupa. Ética é o ver, ouvir e respeitar o outro, visto que:

“[...] para além de qualquer prática de regularização de qualquer modelagem o engajamento ético leva-nos a enfrentar a questão do sujeito, o reconhecimento de sua essencial singularidade [...]” (Imbert, 2001, p. 66).

Outra definição é citada por Lima (2003) quando afirma que em todas as relações estabelecem-se valores e que a resposta aos conflitos passa por decisões pessoais:

“Assim todas as instâncias da vida social têm uma dimensão moral [...]” diante dos muitos conflitos vividos pelo homem “[...] percebe-se os limites das respostas oferecidas pela moral e a necessidade de problematizar essas respostas [...]” a ética passa a ser a reflexão crítica da moral, pois “entre a moral e a ética há um constante movimento [...]” (Lima, 2003 p.58).

Cortella, ao discutir o assunto em um programa de TV nos propõe outra definição da ética, nela apresentada como:

“O conjunto de valores e princípios que você e eu usamos para decidir três coisas da vida, quero, devo, posso isso são ética, esses são os princípios que uso. Tem coisa que quero mais não devo, tem coisas que devo, mas não posso, tem coisas que posso, mas não quero” (Cortella, 2008, p.14).

Segundo o entrevistado, da relação harmoniosa entre estes três pilares depende o que ele define como “paz de espírito”, o filósofo em questão afirma que a “moral é a prática de uma ética... não é que a ética seja relativa, a moral que é relativa a ética, ela é sempre de uma época, de um grupo, mais ela tem uma tentativa de ser universal”.

Vásquez (2000) define a moral como:

“um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada, o seu significado, função e validade; não podem deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades” (Vásquez, 2000, p. 37).

Para o autor “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”.

“Ou seja, é a ciência de uma forma específica de um comportamento humano”. (Vásquez, 2000, p. 23).

ÉTICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

De acordo com a (BNCC), uma importante pergunta ocorre ao tratar a ética no ambiente escolar: “Como devo agir perante os outros?”. Para compreender o que motivou a criação de um documento que pretende responder a este questionamento, deve-se recorrer primeiramente à história recente da educação brasileira.

Ao introduzir esta reflexão, Shimizer; Cordeiro; Menim (2006) afirmam que se faz necessário recordar a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica ao currículo escolar, inclusão esta que se deu não necessariamente devido ao interesse na formação cidadã do educando, mas objetivando a obediência e controle em uma época propícia para tal, a saber, a ditadura, caracterizada não pela reflexão sobre a ética e moral, mas pelo moralismo:

“Tratava-se de um “decreto de obediência”, uma forma dogmática de condução da educação moral, constituída por uma matéria doutrinária e disciplinatória que visava à promoção de uma ordem social vinculada aos ideais militares de controle e repressão da sociedade” (Shimizer; Cordeiro; Menim, 2006, p.169).

Com o fim da ditadura, pouco se discutiu o assunto até meados de 90, quando o então presidente Itamar Franco revogou através da lei nº 8.663, de 14 de junho de 1996 a obrigatoriedade da disciplina, sem, entretanto incluir alguma outra que de fato contribuísse para uma formação acadêmica que respondesse aos anseios sociais da época; pois...

“Mesmo no ensino formal, predominou então uma concepção relativista e particularista de moral, de acordo com a qual as decisões deveriam ser guiadas mais por parâmetros individuais do que coletivos”. (Shimizer; Cordeiro; Menim, 2006, p.169).

Segundo as autoras, tendo esta concepção colaborada para o que muitos chamaram de “anarquia” visto que prevaleciam os desejos individuais em detrimento aos coletivos e imbuídos pelo desejo de formação crítica dos alunos, mas principalmente motivados a responder a sociedade perplexa e assustada pelo “caos” que estava presente nas escolas brasileiras e fora delas devido à violência e desrespeito, foi incluída os temas transversais as diretrizes educacionais do país. Entre elas incluiu-se a Ética, tema este que tem chamado atenção de professores, filósofos e autoridades relacionadas à educação ao discutir a relação interpessoal e a responsabilidade pessoal em um ambiente tão propício para o aprendizado *como a escola*. (grifo nosso)

Recorre-se aqui ao entendimento apontado pelos (BNCC), quando afirmam que o aprendizado se dá nas relações independente de onde estas relações se deem, portanto a escola é definida como um dos muitos lugares em que o aprendizado ocorre. Por constituir-se um espaço de reflexão, aprendizado e de influências, a escola não deve abster-se da tarefa de educar moralmente, apesar de muitos afirmarem não ser este o seu papel ou até

mesmo que ela não está apta para fazê-lo adequadamente; pois as próprias relações nele presentes são carregadas de valor.

Segundo o mesmo, não se pode afirmar que as pessoas nascem ruins ou boas, todas nascem com a mesma capacidade de agir adequadamente se motivadas para tal, este é o papel da sociedade, educar para a moralidade, ela faz isso de diversas formas valendo-se de diversos núcleos, entre elas a mídia, as relações familiares, influências, etc.

“Quanto menor a criança, mais ela precisa de adultos que interpretem o significado dos seus movimentos e expressões, auxiliando-a na satisfação de suas necessidades. À medida que a criança cresce, o desenvolvimento de novas capacidades possibilita que ela atue de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, ganhando maior autonomia em relação aos adultos.” (Brasil, 2017, p.42).

A escola constitui-se como mais um local para que este aprendizado se dê, ela não pode ser considerada o único espaço ou o mais relevante, mas com certeza faz parte deste grande processo e não é cabível negligenciar esta função. Desta forma, o tema ética foi incluído nos (BNCC) para direcionar toda a comunidade escolar no intuito que valores e regras sejam refletidos plenamente...

“É tarefa de toda sociedade fazer com que esses valores vivam e se desenvolvam. E, decorrentemente, é tarefa também da escola.” (Brasil, 2017, p.52).

Então educar para moralidade é fazer cumprir a lei, não no sentido de obrigar os estudantes a obedecer cegamente às imposições legais, mas garantindo a eles o que a constituição preconiza, recordando-se de princípios invioláveis. Tal compreensão nos possibilita o entendimento de que os princípios éticos que regem a conduta dos brasileiros tiveram espaço na constituição federal, desta forma educar para a conduta ética é estar de acordo com a legislação vigente, como por exemplo, um dos princípios norteadores é o de que todos têm direito a dignidade, desta forma fica assegurado na lei que ninguém pode ser ridicularizado independente de suas crenças, etnias e tipo físico; se não fosse assim, estaríamos suscetíveis à anarquia, que de forma indireta destrói a democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta contextualização, propomos o desenvolvimento de uma práxis diferente para professores e estudantes. Práxis esta que exigirá um fazer pedagógico diferenciado, que hoje pouco se observa nas nossas salas de aula, que investem, ainda, no antigo modelo tradicional do professor como “dono do saber”. Este novo fazer pedagógico é diferenciado, uma vez que contemplará todos os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, independentemente dos papéis que exercem, para que dialoguem através da teoria e prática.

Cabe ao professor levar para as salas de aula atividades capazes de favorecer aprendizagens significativas. Cada aprendiz, respeitando sua individualidade e as diversidades sociais, deverá efetivamente construir conhecimentos, saberes para a vida, para que seja um indivíduo participativo em sua comunidade, consciente da sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e um mundo de paz. Entendemos que é preciso repensar a escola e a prática dentro das nossas salas de aula, para atendermos às demandas impostas pela sociedade contemporânea, onde os avanços tecnológicos provocam transformações numa velocidade cada vez maior. A escola e consequentemente suas salas de aula precisam assumir uma pedagogia da autonomia capaz de transformar o cotidiano escolar dando-lhe o dinamismo do mundo atual.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil fala sobre três princípios: éticos, estéticos e políticos. Sobre os princípios éticos comenta-se: “Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. Torna-se necessário que o professor em todo tempo aja com responsabilidade e forme em seus educandos uma atitude ética diante da vida. Dentro da ética estão contidas posturas bem definidas, pois os professores tornam-se modelo para seus educandos.

E para concluir vamos citar uma frase de Cury que resume a relação ética entre educadores e educandos.

“Ser educador com princípios éticos é estimular o aluno a pensar antes de reagir, a não ter medo do medo, a ser líder de si mesmo, autor da sua própria história, a saber, filtrar os estímulos estressantes e a trabalhar não apenas com fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida”. (Cury, 2003, p. 6).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira**: (Lei 9.394\96). 5º ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>>. Acesso em: 29.jul. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais: Ética**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Brasília, 2000.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução 1ª ed. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Formação Pessoal e Social.** 1ª ed. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo.** 1ª ed. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CORTELLA, Mario Sergio e Barros Filho, Clóvis de **Ética e Vergonha na Cara.** Editora Papirus, 2014.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** RJ, Sextante, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 13ª ed. São Paulo. Ática, 2005.

CRUZ, Carla, Ribeiro, Uirá. **Metodologia Científica Teoria e Prática.** 1ªed. São Paulo: Axcel Books, 2003.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio moral na escola. 1ª ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo.** 1ª ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

LUCCA, Newton De. **Da Ética Geral à Ética Empresarial.** 1ª ed. São Paulo. Quartier Latin, 2009.

NASCIMENTO, Milton Meira. **Primeira Filosofia.** 7ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1987

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral.** 3ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

PROGRAMA DO JÔ SOARES, Cortella, Mário Sérgio, 2008, **Ética e Moral**, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VdRd1t9E00w>

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência.** 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2000

SALDANHA, Nelson. **Ética e História.** 1ª ed. Rio de Janeiro. Renovar, 1998.

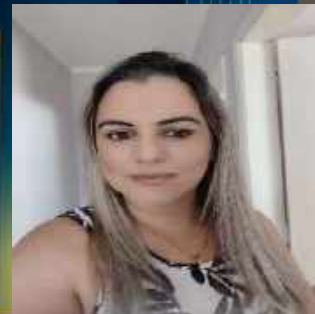
SOUZA, Sonia Maria Ribeiro. **Um outro olhar: filosofia**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 1995.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2º Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é Ética**. 9ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Brasiliense, 2000.

A IMPORTÂNCIA, OS PRINCÍPIOS E OS FUNDAMENTOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ROSYLAINE POSSO DE SOUZA FREITAS

Graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2010) - Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena Universidade Nove de Julho (2018) – Pós-graduação em Alfabetização e Letramento - Professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil - na EMEI Carlos de Laet – Professora de Arte – na EMEF Aracy de Abreu Pestana.

RESUMO

Este artigo pretende discutir a leitura na Educação Infantil, compreender seu papel no processo de desenvolvimento e educação da criança, a importância da mediação pedagógica realizada pelo professor, ressaltando a importância de uma prática educativa que conceba a leitura como um ato prazeroso e não como uma obrigação. Sendo assim o trabalho está dividido em quatro capítulos: I- conceito de leitura, II- As primeiras leituras na pré-escola, III- Práticas de leitura e IV- A formação de leitores do século XXI. A promoção de uma relação dialógica entre aluno e leitura se dá por meio da relação que a criança estabelece no ambiente familiar e escolar. Aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras, tentando ler, experimentando e errando. A criança precisa ser levada a descobrir o quanto é importante e interessante o contato com a leitura. A escola tem um papel fundamental para garantir o contato com livros desde a primeira infância: manusear as obras, encantar-se com as ilustrações e começar a descobrir o mundo das letras. É nas salas de Educação Infantil que o professor deve apresentar os diversos gêneros à turma. Nessa fase, o que importa é deixar-se levar pelas histórias sem nenhuma preocupação. Ler para os pequenos e comentar a obra com eles são fundamentais para começar a desenvolver os chamados comportamentos leitores.

Palavra-chave: Leitura; Prazer; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A escola atual almeja um leitor assíduo, capaz de codificar, compreender e ir muito além do que está implícito no texto, estabelecendo relações entre o texto que lê e outro já lido e com a educação infantil não é diferente.

O ensino de leitura assume um papel de particular relevância. A criança deve ser preparada para o ato de ler, e o professor tem a tarefa de despertar o interesse no educando, levando a uma atitude crítica diante da realidade. Assim, a formação do educando só será assegurada se a instituição for um local de produção de saber relacionado com a sociedade.

Leiturizar e/ ou Letrar alguém segundo Foucamber (1994, p.58) significa colocá-lo em contato direto com a escrita e a diversidade de textos, não importando que sejam gravuras para elaborarem uma leitura oral do que eles veem, através da leitura visual as crianças começam a colocar em prática o ato de ler e de certa forma são capazes de serem críticos e não simplesmente decodificadores de sons. Mediante isso a leitura como prática social, é sempre um meio, nunca um fim.

A criança precisa compreender que a leitura é uma necessidade pessoal, mesmo fora da Educação Infantil é necessário ler e buscar novos caminhos, e automaticamente uma prática constante de leitura o tornará seguro e confiante.

A leitura é algo muito importante na vida das pessoas, pois ela amplia a visão de mundo e o indivíduo consegue interpretar as diversas mensagens existentes nele. No desenvolvimento da criança, a leitura tem um papel imprescindível, ela propicia e colabora de forma ativa para o desenvolvimento cognitivo, pois, através dos livros, das histórias e dos desenhos, a criança se desenvolve e se apropria da linguagem, a qual, segundo as ideias de Vygotsky (OLIVEIRA, 1997) ajudam a direcionar o pensamento. Contribui, também, para o desenvolvimento psicológico, através de exercícios que exigem criatividade, raciocínio, imaginação e relativização da história com a realidade.

Para Aguiar (2001), a leitura estimula a observação e traz conhecimentos diferenciados sobre os mais diversos assuntos. As situações cotidianas, os mais complexos ou simples questionamentos e interesses das crianças, tudo isso pode e deve ser relativizado com a leitura. Numa história há os mais variados temas e estes podem ser interessantes e instrutivos, podendo figurar a linguagem da criança e ensinar de forma lúdica.

Acredito que a leitura prazerosa possa proporcionar aos alunos se envolverem com a magia e a imaginação, além de contribuir para que estes possam interpretar e agir no mundo de forma mais solidária e consciente. A leitura possibilita uma “navegação” pelo universo da fantasia e do conhecimento literário e, também, permite o aprimoramento da linguagem, da comunicação, o conhecimento de mundo e de si mesmo.

CONCEITO DE LEITURA

A leitura é um processo de apreensão/compreensão de algum tipo de informação armazenada num suporte e transmitida mediante determinados códigos, como a linguagem. O código pode ser visual, auditivo e inclusive tátil, como o sistema Braille. Convém destacar que nem todos os tipos de leitura se apoiam na linguagem. É o caso, por exemplo, dos pictogramas ou ainda das partituras de músicas.

A mecânica da leitura implica a ativação de vários processos. A fisiologia (já que a leitura é uma atividade neurológica), por exemplo, permite compreender a capacidade humana de leitura do ponto de vista biológico (através do estudo do olho humano e da capacidade de fixar a vista).

A psicologia, por sua vez, ajuda a conhecer o processo mental que se põe em funcionamento durante a leitura, tanto na decodificação de caracteres, símbolos e imagens como na associação da visualização com a palavra.

A leitura consta, basicamente, em quatro passos: a visualização (um processo descontínuo, uma vez que o olhar/a vista não desliza de forma contínua sobre as palavras), a fonação (a articulação oral, consciente ou inconsciente, através da qual a informação passa da vista à fala), a audição (a informação passa para o ouvido) e a cerebração (a informação chega ao cérebro e culmina o processo de compreensão).

Ler pode ser uma grande brincadeira de faz de conta, à medida que usamos as palavras para viajar pela imaginação, pelo mundo da fantasia onde tudo pode acontecer. Tudo é possível, uma vez que brincamos com as letras para construir algo diferente e novo, que transmita nossas emoções, medos e frustrações. A palavra escrita pode tornar-se nossa amiga, companheira, uma aliada poderosa para construir o pensamento, as ideias, o aprendizado.

Devemos brincar com as palavras como se fossem brinquedos, pois as mesmas são brinquedos curiosos. É possível transformar a leitura em uma brincadeira, em uma viagem que permite ir a vários lugares e conhecer coisas sem sair do lugar, tecendo múltiplas possibilidades. Brincando com a leitura e a escrita pode chegar e encontrarmos com situações que nos movam, nos agite, nos incomodem e nos levem a lugares que nunca fomos corporalmente.

É de suma importância trazer para a conversa o conceito de leitura. Para tanto, vários foram os autores que contribuíram para que isso aconteça. Sendo assim, começamos trazendo para o diálogo Paulo Freire que diz:

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...] Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido [...] ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade.” (FREIE, 1995, p. 29-30 apud RANGEL, 2005, p. 29).

Ler pode ser ainda, comparado à arte de tocar um instrumento, pois tem ritmo e melodia. Rubem Alves faz essa analogia entre a leitura e a música dizendo:

“Todo texto literário é uma partitura musical. As palavras são as notas. Se aquele que lê é um artista, se ele domina a técnica, se ele surfa sobre as palavras, se ele está possuído pelo texto – a beleza acontece. E o texto se apossa do corpo de quem ouve. Mas se aquele que lê não domina a técnica, se ele luta com as palavras, se ele não desliza sobre elas – a leitura não produz prazer: queremos que ela termine logo. Assim, quem ensina a ler, isto é, aquele que lê para que seus alunos tenham prazer no texto, tem que ser um artista. Só deveria ler aquele que está possuído pelo texto que lê. Por isso eu acho que deveria ser estabelecida em nossas escolas a prática de concertos de leitura”. (ALVES, 2002, p. 43-44).

Ler envolve o mistério da brincadeira, do riso, da imaginação, da descoberta, da compreensão do mundo, da identificação, que nos permite resolver conflitos, que nos causa sensações. Ler é ouvir, ver e sentir, é uma tarefa que requer envolvimento por parte de quem lê e daquele que escreve o que será lido. A leitura demanda muito mais que o simples gesto de “deslizar os olhos” sobre as letras, tornando-se uma prática complexa de conhecimento e aprendizagem. E quando falamos em leitura é esta abordagem que salientamos, como uma prática criadora e criativa.

Ler é também ver, tal como nos ilustra Ruth Rocha em seu livro “O menino que aprendeu a ver” (1998). Este livro narra a história de João, um menino que ao ir à escola e aprender a ler, percebe que pode ver mais acontecimentos no mundo, a partir do momento em que os elementos cotidianos começam a fazer sentido para ele. O personagem utiliza a leitura como prática social, portanto, o ensinar a ler e escrever envolve ainda o ensinar o sujeito a ver o que o cerca.

O ler tem que ser para além das palavras, deve começar a priori ao contato com elas.

Dar sentido a um texto ou livro depende do autor, da situação em que foi escrito e do leitor que lê, visto que, cada vez que o leitor refizer a leitura fará outras e tantas outras leituras, porque suas concepções e circunstâncias serão diferentes, vai depender, portanto, do tipo de leitura que será realizada.

A Base Nacional Comum Curricular na área de Língua Portuguesa define:

“A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento, sobre o assunto, sobre o autor, sobre tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (...) (BNCC, 1998, p. 69).

Embora as metas estipuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais sejam claras e abrangentes, na prática em sala de aula, o incentivo à leitura e à compreensão efetiva do objeto lido ainda é um desafio para alunos e professores.

AS PRIMEIRAS LEITURAS NA PRÉ-ESCOLA

Um dos eixos básicos da Educação Infantil é o trabalho com a linguagem, pois é importante para a formação do sujeito, na sua interação com as outras pessoas e na orientação das ações e desenvolvimento do pensamento. Segundo o Referencial Curricular Nacional “as práticas de leitura para as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente têm um grande valor em si mesmas, sendo que nem sempre são necessárias atividades posteriores” (1998, v.3, p. 141). Atividades como desenho dos personagens, dramatização de histórias ou perguntas sobre o que foi lido só fazem sentido quando estão propostas dentro de um projeto mais amplo.

Desde bem pequena, instintivamente, a criança percebe e estabelece uma relação entre seus sentimentos e o meio. Aos poucos, se apropria desse valioso instrumento de expressão e vai sendo tomada pela sonoridade e ritmo das palavras, pela significação afetiva e imaginativa.

Sabemos que o primeiro contato que a criança tem com a leitura é através da audição, alguém está lendo para ela. É por meio dessa prática que a leitura vai se apresentando para a criança. Segundo Villardi (1999, p. 11): “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida”. Quando chega a escola, a criança encontrará através da leitura, um mundo mágico, habitado por seres incríveis e que chamam a atenção dela. “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”. (MARTINS, 1994, p.25). Por esse motivo notamos que é função primordial da escola ensinar a ler. É função essencial de a escola ampliar o domínio da leitura e orientar por meio dos professores a escolha dos materiais de leitura. Cabe formalmente à escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo em todas as suas interfaces.

Na Educação Infantil a apresentação da leitura tem por obrigação de vir acompanhada de entusiasmo pelo professor, e este, deve atuar como mediador para que a leitura se desenvolva com todo vigor entre os pequenos. “Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura”. (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Ao ouvir a leitura ou relato de uma história, as crianças, mesmo caladas, participam ativamente do enredo narrativo, conseguem caracterizar as personagens e comunga da

linguagem em que o relato vai sendo feito. Em nossa prática docente, o objetivo que procuramos atingir na formação do leitor é que a criança consiga divertir-se, chorar, admirar-se, ficar extasiada diante de uma história envolvente que ouve ou realiza a leitura.

O primeiro contato com a leitura deve ser uma fonte de entretenimento, prazer e valorização da própria leitura. Algumas crianças têm a sorte de morar num lar que a leitura se faz presente desde berço. Outras só têm a sorte de encontrá-la ao chegar à escola. É muito importante que pais e professores valorizem e incentivem o ato de ler. É comum observarmos crianças da Educação Infantil que têm exemplos de leitores em casa, pegar um livro e começar a lê-lo sem saber ler. Segundo Lajolo (2002, p. 7): “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mas intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. O incentivo ou estímulo é a peça-chave para formar leitores.

O tempo que o professor tem em contato com as crianças dentro da escola é muito valioso e durante esse tempo, ele deve propor situações para que estas possam tornar-se leitores apaixonados pela leitura. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.58: “para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço”.

Como a imitação faz parte do processo de aprendizagem da criança, ver outras pessoas lendo é importante para as suas primeiras experiências com a leitura. Aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que elas fazem para si, tentando ler, experimentando e errando. A leitura de histórias é um momento que proporciona à criança o conhecimento da forma de viver, pensar, agir de outras culturas, de outros tempos e lugares bem como o universo de valores.

É dever de todo professor, desde a Educação Infantil, incentivar o desenvolvimento de comportamentos leitores antes mesmo de a turma aprender formalmente a ler. Comentar ou recomendar algum texto, compartilhar a leitura de um livro, confrontar ideias e opiniões sobre notícias e artigos com outras pessoas - tudo isso ajuda a estabelecer gostos, reconhecer finalidades dos materiais escritos, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele, assumindo uma posição crítica. No mundo todo, crianças que vivem em ambientes alfabetizadores (ou seja, aqueles em que as pessoas fazem uso regular do ato de ler e escrever) têm a oportunidade de construir esse conhecimento naturalmente ao imitar as ações dos parentes e amigos. Já os que não vivem cercados de “letras” precisam (e muito) da ajuda da escola.

CONTEXTUALIZANDO A LITERATURA INFANTIL: UM IMPORTANTE RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PRAZER DE LER

Os primeiros livros direcionados ao público infantil surgiram no século XVIII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras, enfocando principalmente os contos de fadas. De lá pra cá, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Nesta época, a literatura infantil era tida como mercadoria, principalmente para a sociedade aristocrática. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo assim, a produção de livros.

A partir daí os laços entre a escola e literatura começam a se estreitar, pois para adquirir livros era preciso que as crianças dominassem a língua escrita e cabia a escola desenvolver esta capacidade. De acordo com Lajolo & Zilbermann, “a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”. (2002, p.25)

Assim, surge outro enfoque relevante para a literatura infantil, que se tratava na verdade de uma literatura produzida para adultos e aproveitada para a criança. Seu aspecto didático-pedagógico de grande importância baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada numa representação de poder. Era, portanto, uma literatura para estimular a obediência, segundo a igreja, o governo ou ao senhor. Uma literatura intencional, cujas histórias acabavam sempre premiando o bom e castigando o que é considerado mal. Segue à risca os preceitos religiosos e considera a criança um ser a se moldar de acordo com o desejo dos que a educam, podendo-lhe aptidões e expectativas.

Até as duas primeiras décadas do século XX, as obras didáticas produzidas para a infância, apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro tinha a finalidade única de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. A obra dificilmente tinha o objetivo de tornar a leitura como fonte de prazer, retratando a aventura pela aventura. Havia poucas histórias que falavam da vida de forma lúdica, ou que faziam pequenas viagens em torno do cotidiano, ou a afirmação da amizade centrada no companheirismo, no amigo da vizinhança, da escola, da vida.

Essa visão de mundo maniqueísta, calçada no interesse do sistema, passa a ser substituída por volta dos anos 70 e a literatura infantil passa por uma revalorização, contribuindo em grande parte pelas obras de Monteiro Lobato, no que se refere ao Brasil.

Ela então, se ramifica por todos os caminhos da atividade humana, valorizando a aventura, o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, as minorias raciais, penetrando até no campo da política e suas implicações.

Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc. Sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17)

Neste sentido, 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 através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexivo extremamente relevante à sua formação cognitiva.

Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para ele, o confrontamento de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter coletivo, social.

O conhecimento é adquirido na interlocução, o qual evolui por meio do confronto, da contrariedade. Assim, a linguagem segundo Bakhtin (1992) é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, portanto, uma linguagem dialógica.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p.112).

E é partindo desta visão da interação social e do diálogo, que se pretende compreender a relevância da literatura infantil, que segundo afirma Coelho (2001, p.17), “é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural”.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Segundo Coelho (2002) a leitura, no sentido de compreensão do mundo é condição básica do ser humano.

Ler, no entanto, é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos, ela envolve uma série de estratégias que permite o indivíduo compreender o que

lê. Assim, pode-se observar que a capacidade para aprender está ligada ao contexto pessoal do indivíduo. Desta forma, Lajolo (2002) afirma que cada leitor, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo, com os vários significados que ele encontrou ao longo da história de um livro, por exemplo.

O ato de ler então, não representa apenas a decodificação, já que esta não está imediatamente ligada a uma experiência, fantasia ou necessidade do indivíduo. A compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação são as outras etapas que segundo Bamberguerd (2003, p.23) “fundem-se no ato da leitura”. Desta forma, trabalhar com a diversidade textual, fazendo com que o indivíduo desenvolva significativamente as etapas de leitura é contribuir para a formação de leitores competentes.

PRÁTICAS DE LEITURA

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a “compreender” o mundo à nossa volta. No constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sobe diversas perspectivas, de relacionar a realidade ficcional com a que vivemos no contato com um livro, enfim em todos estes casos estamos de certa forma, lendo, embora muitas vezes, não nos damos conta.

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998, p. 140-141), definem práticas de leitura como:

- Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, Informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento

É necessário criar situações de incentivo à leitura e proporcionar a formação do leitor; para isso, as situações de leitura, vividas no cotidiano escolar, devem ser interessantes e voltadas à formação do conhecimento e do pensamento crítico.

Esse tipo, embora, muitas vezes, caracterizado como inferior, pode ser um caminho para despertar o interesse do aluno pelo texto. Entretanto, vale ressaltar que não se

pretende defender que a leitura de todos os textos ou gêneros deva ser feita do mesmo modo, mas o enfoque emocional comparado o racional pode criar, ou facilitar, a interação do aluno com o texto e levar à compreensão.

Por um lado, há preocupação em que o entendimento efetivo seja o foco das leituras em sala de aula; se não houver interesse dos alunos, no primeiro contato, todos os outros objetivos se perderão. Por isso é importante transformar esses momentos em situações prazerosas que levem à interação e, conseqüentemente, à compreensão do texto lido.

Ler em sala de aula ganha a conotação de aprendizado, quando o aluno interage com o texto e suas implicações; basta eficácia na criação de ambiente para favorecer essa interação. Assim, descaracteriza-se o aspecto de mera discussão, ou de material para exercícios linguísticos ou literários, e passa-se a objeto de interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

A motivação, para ser efetiva, deve ser observada como em Feijó (2008):

*“A motivação humana é um conjunto de condições responsáveis pela variação na intensidade, qualidade e direção do comportamento. Essas condições são intrínsecas ou extrínsecas ao indivíduo. Um comportamento motivado se caracteriza pela energia relativamente forte nele despendida e por estar dirigido para um objeto ou meta”.
(Feijo, 2008: p58).*

Partindo desse pressuposto entende-se a necessidade não apenas de incentivar a leitura, mas também de motivar os alunos para que leiam, ou seja, eles precisam sentir necessidade de ler.

Sendo assim segue abaixo algumas sugestões de atividades que irá auxiliar o trabalho do professor e despertar o gosto pela leitura nos alunos

LEITURA FEITA EM VOZ ALTA PELO PROFESSOR

Quando o professor lê, diariamente, em voz alta, para seus alunos, dá oportunidade para que as crianças conheçam títulos que não poderiam acessar automaticamente; ocupa a posição de leitor-modelo, oferecendo informações sobre estratégias leitoras e compartilhando com o grupo impressões sobre a leitura realizada, auxiliando na formação de uma comunidade de leitores.

CRITÉRIOS GERAIS PARA SELEÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS DESTINADAS ÀS CRIANÇAS

- Qualidade da ilustração: compreensibilidade e legibilidade
- Proposta estética que evite estereótipos

- Criatividade, imprevisibilidade (ou seja: se recai em propostas reiterativas, muito vistas, de final previsível...)
- Potencialidade de suscitar múltiplas leituras, variadas interpretações, releituras, diferentes modos de ler.
- Variedade de recursos literários e consistência interna
- Capacidade de instaurar o valor do livro como objeto
- Capacidade de estimular potentemente o ingresso ao mundo da cultura escrita e da literatura
- Narrativa: conflitos, temas e personagens consistentes e de interesse para a criança contemporânea.

A LEITURA AUTÔNOMA FEITA PELO ALUNO

A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, que se realiza em um espaço individual proposto pelo professor é uma das ferramentas de formação de leitores à disposição dos professores em sala de aula. Neste momento, ele oferece oportunidade para que todos leiam: os que têm livros em casa e os que não têm, os que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam durante os minutos dedicados a fazer as tarefas da escola. O aluno forma sua autoimagem como leitor, cria expectativas, arrisca-se a selecionar, acostuma-se a abandonar um livro quando ele o decepciona, leva emprestado aquele que lhe parece atraente.

COMO LEEM AQUELES QUE AINDA NÃO “SABEM LER”?

A Leitura implica um processo ativo de construção de significado, um processo complexo de coordenação de informações de natureza diferente, no qual o texto, o leitor e o contexto contribuem para que a compreensão se realize.

As situações didáticas nas quais os pequenos leitores devem interpretar um texto por si mesmo se caracterizam por apresentar a escrita de maneira contextualizada, isto é, sempre acompanhada de um contexto material e/ou um contexto verbal. No primeiro caso (contexto material), os textos de circulação social são apresentados acompanhados de desenhos ou fotos, ou ainda de imagens, mas dentro de seu suporte habitual (jornal, livros, revistas, embalagens, cartazes, folhetos...). O contexto verbal se refere à informação dada pelo professor sobre o que está escrito. Nestes casos, por exemplo, na leitura total ou

parcial de um texto, propõe ao aluno que localize um fragmento deste texto. Aqui, o contexto verbal é uma informação necessária para que se possa “ler” o que está escrito.

Ensinar a ler é:

- Planejar situações onde tenha sentido que o professor leia para as crianças e planejar também situações nas quais os alunos leiam por si mesmos.
- Aproveitar, na sala de aula, todas as situações cotidianas nas quais a leitura apareça como necessária e adequada (leitura dos bilhetes que serão enviados aos pais, recados deixados pela professora de outro período etc.); além das atividades específicas de leitura.
- Desenvolver situações de leitura com diferentes objetivos: para buscar uma informação precisa, para se divertir, se emocionar, estudar, seguir instruções etc.
- Promover situações em que ocorram diversas formas de leitura: dar uma olhada rápida nas principais manchetes do jornal, prestar atenção nos detalhes de uma bula de remédio, saltar enquanto se consulta a lista telefônica ou ler na ordem correta as instruções de uma receita etc.
- E nas quais os alunos possam pensar e conversar sobre o que leram: para comentar o que mais gostou, para recomendar uma leitura, relacionar uma leitura com outra, discordar do autor, citar imaginar, rir...

AS RODAS DE APRECIÇÃO LITERÁRIA

São momentos preciosos de um rico encontro das crianças com os livros mediados pelo professor. Nas rodas de apreciação, os alunos criam critérios de seleção para escolha dos títulos que farão parte de seu percurso leitor. Portadores ou formatos, qualidade de edição, extensão, ilustrações; tipos de histórias (de humor, de aventura); características das personagens; formas de escrever de um autor; temas de uma coleção; continuidade de uma série são apenas alguns dos aspectos que podem gerar uma roda de apreciação.

Deleitar-se com a leitura de um conto, encantar-se com a beleza de um poema, identificar-se com os personagens de uma crônica, divertir-se, emocionar-se conhecer outras realidades possíveis e imaginárias. Ler literatura é entrar neste mundo.

Quem lê não resiste à oportunidade de compartilhar sentimentos, impressões e descobertas sobre leitura. Quem compartilha, dificilmente o faz de forma burocrática, pois é preciso usufruir da liberdade de expressão e de interpretação quando se quer falar de literatura. Esta prática social de troca de experiências leitoras pode tornar-se uma situação

de aprendizagem muito produtiva e enriquecedora, por meio das chamadas rodas de apreciação literária.

As rodas de apreciação literária são atividades que devem acompanhar o aluno em toda a escolaridade, modificando-se o formato e adequando-o o tratamento didático aos objetivos previstos para cada série. O leitor não se forma apenas diante dos desafios de ler com autonomia, buscando índices no texto e no contexto, mas também ouvindo leituras realizadas por outros, estabelecendo relações entre os conhecimentos que já possui e aquilo que vai encontrando nas leituras que ouve, criando novos e aprofundados significados sobre os textos. Desse modo, as rodas de apreciação são uma estratégia muito importante na formação de leitores: elas permitem que os alunos criem critérios para escolher as leituras que realizarão, estabelecendo seu percurso leitor.

As rodas se caracterizam como atividades permanentes, ou seja, repetem-se de forma sistemática semanalmente ou quinzenalmente, oferecendo a oportunidades de um contato intenso com a leitura. São momentos em que o professor seleciona livros a partir de um critério específico e propõem, sobre eles, uma apreciação. A roda também pode ter um momento de comentários sobre as leituras feitas durante a semana, a partir do empréstimo de livros ou da circulação de textos literários.

É importante assegurar que o repertório dessa leitura seja o mais variado possível: dentre os livros de literatura, é importante que sejam contemplados os diversos gêneros (contos de fada, contos modernos, de mistério e suspense, crônicas, fábulas, poemas, dentre outros); além dos literários de haver também outros tipos de textos, como os informativos, humorísticos, institucionais etc. A diversidade textual é fundamental para assegurar várias possibilidades de interação com os textos escritos, promovendo o contato com diferentes modelos de linguagem escrita:

- A língua como expressão cultural e artística (seu valor estético);
- A língua como instrumento para adquirir novos conhecimentos (seu valor informativo);
- A língua como objeto em si mesmo (seu valor linguístico).

Esta é uma atividade em que a organização do espaço é muito importante. A configuração em roda propicia discussão de troca entre os alunos, possibilitando que se olhem. A organização circular, embora confira um caráter informal à atividade, deve configurar-se num espaço de trabalho com atitudes e procedimentos bastante definidos. Os alunos precisam saber claramente qual o seu papel nesse momento e o se espera deles.

Existem vários encaminhamentos possíveis para a realização das rodas de apreciação literária e é imprescindível que sejam variados para que a atividade não se torne burocrática, esvaziada de significado social.

A variedade de encaminhamentos também se justifica pela necessidade de abordar vários aspectos do processo leitor: desde questões mais subjetivas, como as impressões que a leitura de determinado conto de mistérios causa, ou as imagens mentais que criamos ao ler um poema, até questões mais práticas, como por exemplo, uma conversa sobre os lugares mais adequados para se realizar uma boa leitura ou sobre as dificuldades encontradas por cada um durante a leitura.

Há alguns objetivos gerais que são comuns a todas as rodas de aproximação literária e outros que são específicos a determinados encaminhamentos:

Objetivos gerais:

- Ampliar o repertório;
- Interagir com o livro de maneira prazerosa, reconhecendo como fonte de múltiplas informações e entretenimento;
- Compartilhar experiências leitoras;
- Confrontar interpretações;
- Estabelecer relações com outros textos.

O professor pode planejar uma roda de leitura que, além de contemplar os objetivos gerais descritos anteriormente, também dê conta de conteúdos mais específicos, tais como:

- Ampliar os conhecimentos acerca de um determinado autor, utilizando-os como critério de seleção na escolha dos livros a serem retirados e enriquecendo as possibilidades de antecipação e interpretações durante a leitura;
- Ampliar os conhecimentos acerca de determinado gênero, utilizando-os como critério de seleção na escolha dos livros a serem retirados;
- Conhecer diferentes ilustradores e ilustrações, compartilhando o efeito que uma ilustração produz, confrontando interpretações e considerando tais conhecimentos na seleção de livros;
- Conhecer diferentes coleções de livros, ampliando os conhecimentos acerca das características deste tipo de publicação e utilizando-os como critério de seleção na escolha dos livros a serem retirados.

Durante as rodas de apreciação literária, o professor atua como mediador da conversa apreciativa e reflexivo que se estabelece, atuando também como leitor modelo. São tarefas do professor nesses momentos:

- Escolher o tema de cada roda, selecionando os livros mais adequados e pensando nas perguntas que fará aos alunos para promover discussões interessantes;

- Intervir no sentido de possibilitar que os alunos relacionem seus conhecimentos prévios com as informações que a leitura traz, apurando cada vez mais as previsões que realizam acerca dos textos;
- Dar oportunidades para que digam o que sabem e evidenciar as diferenças de interpretação;
- Tornar observável a diversidade textual, vinculando texto e contexto: o que dizem e como dizem os diferentes gêneros textuais;
- Atuar como modelo que amplia o repertório argumentativo dos alunos, expondo seus próprios critérios e gostos como leitor experiente: realizando comentários pessoais sobre o que considera relevante num texto, explicitando seus critérios de escolha, lendo um trecho que aprecia e esclarecendo o motivo da escolha.

SESSÃO SIMUNTÂNEA DE LEITURA

É uma estratégia de formação de leitores que trabalha importantes frentes: a possibilidade dos professores se tornarem cada vez mais criteriosos na escolha dos títulos que leem para seus alunos (como leem estas histórias) e a possibilidade dos alunos se tornarem cada vez mais autônomos na escolha das histórias que desejam escutar, compartilhando de momentos com colegas de diferentes idades.

O desenvolvimento de uma sessão simultânea de leitura é feito da seguinte maneira:

- a) Cada professor deve selecionar a história que lerá nas sessões de leitura. É importante que tenha certo grau de novidade - esse é um ótimo momento para apresentar aquisições da biblioteca. Após essa preparação, todos se reúnem, apresentam suas propostas e trocam ideias para aperfeiçoá-las. Cada um elabora um cartaz-propaganda com a cópia da capa do livro que lerá a resenha e o espaço para as inscrições, fixando-o no mural da escola.
- b) Compartilhe com a turma as propostas de leitura, comentando as resenhas e conversando sobre as expectativas a respeito das histórias. Não se deve identificar quem lerá cada conto, pois isso fornece outros critérios de escolha: as crianças não optam por uma obra literária, mas por um leitor conhecido e, em especial entre os menores, há a tendência de ele ser o próprio professor. Assim cada um se inscreve na sessão da qual deseja participar.
- c) No dia marcado para o evento, oriente as crianças sobre a sala para a qual devem se dirigir e se prepare para receber seu público leitor. No começo da atividade, apresente

o conto de modo a gerar suspense e interesse e, então, realize a leitura. Depois, abra espaço para conversar sobre a história.

- d) Quando as crianças retornarem para as salas, crie um momento de troca em que elas possam contar sobre a história que escutaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um processo constante que se inicia muito cedo, em casa a partir do que a criança tem contato no dia a dia, deve-se aperfeiçoar na escola e continuar pela vida toda. A criança que houve histórias desde muito cedo, que tem contato com livros e materiais impressos e que é estimulada terá um bom desenvolvimento, além é claro de ampliar atividades básicas como: atenção, memória, concentração, memorização, aumento do vocabulário entre outros.

O ato de ler sempre contribui para o conhecimento e para o desenvolvimento mesmo quando não objetivado, pois através dela a criança mergulha num mundo diferente, de onde ela extrai informações objetivas e subjetivas sobre os mais diversos assuntos, conflitos e sai de lá mais preparada para enfrentar o mundo e as situações que a cercam, daí a necessidade de se escolher obras adequadas que vão de encontro aos interesses do aluno, respeitando seu contexto, seu desenvolvimento e suas necessidades.

Devemos iniciar esse trabalho ainda na Educação Infantil. Além de aproximar as crianças do mundo letrado, a leitura alimenta o imaginário e incorpora essa experiência à brincadeira, ao desenho e às histórias que todos os pequenos gostam de contar. Não é raro ver bebês manuseando livros, apreciando as ilustrações e até virando as páginas, como se estivessem realizando uma leitura silenciosa. Isso é mais uma prova de que é possível formar comportamentos leitores desde muito cedo. Para os menores de três anos, é fundamental escolher atentamente as obras por causa das imagens: elas precisam ser grandes, claras e atraentes, pois estimulam a participação.

É importante a contribuição do professor que media as relações da criança com o livro e principalmente a importância dos métodos e práticas de leitura para essa construção do conhecimento, que influi diretamente na formação da criança leitora e na construção de sua relação com a leitura e com os livros, construção, porque envolve um processo, a criança ouve, conta e depois começa a ler histórias e esse processo interfere diretamente na visão que ela formará acerca do ato de ler.

Os professores que proporcionam uma leitura agradável, sem forçar, com naturalidade, farão despertar na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida. Se

o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro está alegria e satisfação. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, a leitura na educação infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil. Gostosuras e bobices, São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, Rubem. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: 2000.
- ALVES, Rubem. Ao Professor, com Meu Carinho. Campinas, SP: Verus Editora, 2002.
- ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail V. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, Teresa. A Formação do leitor Literário. São Paulo: Global, 2003
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil - Teoria & Prática. São Paulo: Ática, 1989.
- FEIJÓ, C. Preparando os alunos para a vida. 1. ed. São Paulo: Novo Século, 2008

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Tradução: Horácio Gonzáles (et. al.), 24. ed. atualizada – São Paulo : Cortez, 2001 – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

_____ e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

KLEIMAN, Angela. Oficina de Leitura: teoria e prática. 11^a Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6^a ed. São Paulo: Ática, 2002

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19, ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

QUEIROZ, Tânia Dias e RIBEIRO, Paila Adriana. A magia das Virtudes. São Paulo, SP: Rideel, 2002.

MUSICALIZAÇÃO: USO DO CHROME MUSIC LAB EM ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL



SABRINA LIMA NORONHA POLLINI

Graduação em Comunicação Social pela UNINOVE (2006); Especialista em Arte e Educação pela Faculdade Claretiano (2008); Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano (2017) e Artes Visuais pela UNAR (2017); Professora de Ensino Fundamental II - Artes - na EMEF Prof^a Liliâne Verzini Silva.

RESUMO

Este artigo científico de revisão bibliográfica com fundamentação teórica tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca do ensino de música e musicalização, assim como investigar as possibilidades de uso do Chrome Music Lab no Ensino de Arte ao Fundamental I, para isso fundamenta-se na análise de publicações acerca do brincar, do ensino de Arte e música no Ensino Fundamental I e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018).

Palavras-chave: Musicalização, Ensino de Arte, Chrome Music Lab.

INTRODUÇÃO

A música transpassa fronteiras e tempo, permanecendo em nossa existência e contexto sociocultural. Em Educação, diversas áreas curriculares recorrem à música, também existe a Lei 11.769, de 2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, mas não determina a criação de uma disciplina própria e sim a incorporação da prática musical integrada a outros conteúdos. Na prática, isso faz com que o obrigatório, se torne facultativo ou incompleto, pois a maioria dos professores que se arriscam no ensino da música, não possui formação específica que é essencial ao ensino da música, ao conhecimento de códigos, teoria e prática musicais bastante particulares.

Analisando o ensino da música neste contexto, uma alternativa aos docentes que não possuem formação específica é partir da perspectiva de musicalização, pois integra uma abordagem de construção do conhecimento musical, do despertar a percepção, estimular

e desenvolver a expressão musical, assegurando assim uma base musical à formação e desenvolvimento global aos estudantes, sustentada em vivências e reflexões orientadas.

Investigando recursos pedagógicos que promovam engajamento, surgem práticas como o jogo e as tecnologias digitais, tão presentes no cotidiano das crianças e de grande potencial como ferramentas educacionais, aparecendo então o Chrome Music Lab como uma oportunidade para desenvolver a musicalização.

Este artigo iniciará com uma análise bibliográfica relativa ao brincar, bem como reflexões acerca da música na Base Nacional Curricular Comum – Ensino Fundamental I, da musicalização e a exposição do Chrome Music Lab e seus 13 experimentos.

O BRINCAR

O brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento. É a forma mais significativa e legítima que as crianças têm para se expressar no mundo, se conhecendo e se desenvolvendo, pois o brincar pertence à cultura da infância.

Brincar é conflitante, desafiador e expositivo. Vigotsky (2006) problematiza ao afirmar que, no brincar, a criança lida com o conflito de disputa, “ganhar” e “perder”, de aceitar regras impostas, de desafiar-se a cumpri-las ou alcançar metas e ainda expõe suas individualidades e fragilidades. Isso faz com que o brincar nem sempre seja prazeroso, mas definitivamente o brincar faz parte de nossa cultura e principalmente da cultura da infância.

A música igualmente faz parte de nossa cultura, se fazendo muitas vezes o brinquedo ou o objeto da brincadeira.

Kishimoto (1999) trata de quatro possibilidades para os brinquedos: Brinquedo Educativo, Brincadeiras tradicionais infantis, Brincadeiras de faz de conta e Brincadeiras de construção.

A brincadeira desempenha uma função lúdica, mas por mais que a intenção essa, neste artigo é abordada a finalidade pedagógica deste brincar, pois o aprendizado integral do estudante é considerado como parte do projeto educativo. Sendo assim, versaremos acerca do brinquedo educativo que também podemos denominar como jogo educativo, pois ele é o que possibilita uma ação pedagógica. Caracterizando assim a prática de duas funções: a lúdica, cuja intenção pedagógica é propiciar diversão, e a função educativa, cuja intenção pedagógica é complementar a formação de conhecimentos.

A MÚSICA NA BNCC - ENSINO FUNDAMENTAL I

O Ensino de Arte no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) deve garantir, mesmo sendo uma aula por semana, experiências que englobem o lúdico e os interesses das crianças, resultando assim em aprendizagens significativas que contemplem a cultura da infância. As quatro linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão) devem recorrer à contextualização lúdica para desenvolver a expressão criativa e o fazer investigativo.

O conceito de música que é apresentado no documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC – 2018) é amplo:

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 de cada cultura. (BRASIL. 2018. p. 196).

Assim como sua abrangência, pois mediante leitura e análise do documento, contata-se que a palavra “música” e suas variantes, como por exemplo, “musical” aparecem 91 vezes, sendo incorporada às diversas áreas, e não especificamente à Base Curricular de Arte e a todas as etapas da Educação Básica. Tal fato expõe como a música permeia nossa existência e nosso contexto sociocultural, tornando-se imprescindível à Educação e à formação e desenvolvimento global dos estudantes.

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. 2018. p. 196).

Sendo assim, tanto a Arte como a música, pertencem a uma área do conhecimento que englobam o patrimônio histórico e cultural da humanidade, sua importância ao desenvolvimento e formação das crianças é imprescindível, pois favorece a percepção do mundo, a formação da intuição, da sensibilidade, do pensar, da busca de uma identidade transformadora, que se percebe como única, mas que respeita a diferença, que compreende e exercita o diálogo intercultural, e que considera as formas de ser, perceber e agir, inerentes à prática da cidadania.

MUSICALIZAÇÃO

A publicação da Lei 11.769, de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, versa que deve ser aplicado em sala de aula entre

os componentes do currículo da Educação Básica, mas não determina a criação de uma disciplina própria e sim a incorporação da prática musical integrada a outros conteúdos.

O fato de a LDB conter um parágrafo instituindo o ensino da arte na educação básica é um claro exemplo de que a legislação não contribui para o desenvolvimento de um sistema educativo-musical eficiente em seus fins e nem sequer claro em seus propósitos (FUCCI-AMATO. 2015. p. 78).

Apesar de a educação musical fazer parte da disciplina Arte, o ensino de música muitas vezes perdura de modo furtivo em programas extracurriculares, comunitários, entre outros para que um especialista leccione música, uma vez que nem todos os professores de Arte possuem essa especialidade em sua formação e se possuem há muitas outras questões de ordem prática que dificultam os processos e que as aprendizagens aconteçam efetivamente nas instituições de ensino.

O questionamento de a quem cabe exatamente a Educação Musical permanece um embate, uma vez que exige formação específica, que contemple a teoria musical, sua leitura e escrita específicas, o domínio do código, entre outras especificidades.

Examinando o ensino da música neste contexto educacional, o fato que a contribuição da música ao desenvolvimento global dos estudantes dá-se mediante vivências e reflexões orientadas e que uma efetiva proposta de musicalização envolve a construção do conhecimento musical, despertando a percepção, estimulando e desenvolvendo a expressão musical, constata-se que a musicalização se torna uma proposta adequada, pois assegura a todos os estudantes o direito de usufruir, mesmo não tendo aptidão musical, pois o fazer e o praticar permitem o desenvolvimento das competências do indivíduo, também proporcionando a compreensão, vivência e criação artística em música.

“Aceitando a proposição de que a música deve promover o ser humano acima de tudo, devemos ter claro que o trabalho nessa área deve incluir todos os alunos. Longe da concepção europeia do século passado, que selecionava os “talentos naturais”, é preciso lembrar que a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter direito de cantar, ainda que desafinando! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final” (BRITO, 2003, p. 53).

Atualmente, estudos em neurociência comprovam que atividades musicais integram os dois hemisférios cerebrais, conectando experiências sensoriais, táteis, visuais, motoras, percorrendo por diferentes processos emocionais, cognitivos, de memória e atenção. Sendo assim, ao garantir a musicalização nas escolas, garante-se também a formação global do ser humano e a imersão do mesmo em conhecer e definir as diversas manifestações musicais e culturais, apropriando-se assim de seu contexto sociocultural.

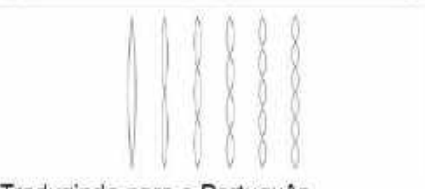
CHROME MUSIC LAB

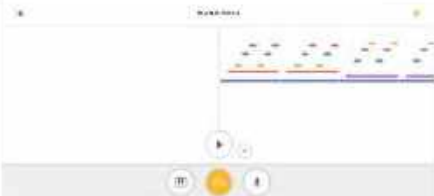
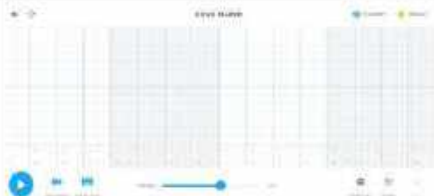
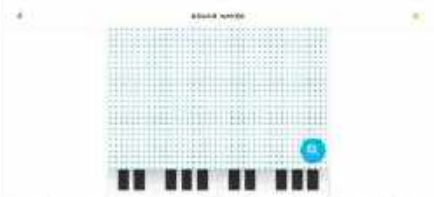
O Chrome Music Lab foi criado em março de 2016, é um site que torna o aprendizado de música mais acessível, no qual a interação com o experimento escolhido proporciona uma reação musical. Não é necessário fazer uma conta, tampouco baixar algo, pois funciona como um aplicativo on-line, de fácil usabilidade e compatibilidade com qualquer dispositivo como telefones, tablets, laptops, ao entrar no site por um navegador da web como o Chrome, é possível acessar qualquer experimento e começar a jogar.

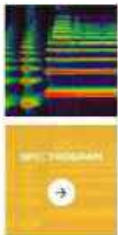
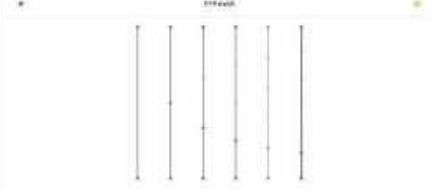
O Chrome Music Lab pode ser utilizado como uma ferramenta para explorar a música e suas conexões com outras temáticas. As possibilidades em musicalização são muitas, desde a percepção musical, criação, antecipação ou reforço de alguma aula específica, entre outros usos.

São 13 experimentos publicados atualmente, todos foram desenvolvidos com tecnologia da web de acesso gratuito, como API de áudio da web, WebMIDI, Tone.js e outros. Essas ferramentas tornam mais fácil para os programadores construir novas experiências musicais interativas, também há disponível o código-fonte aberto para muitos desses experimentos no Github.

OS 13 EXPERIMENTOS CHROME MUSIC LAB

ARPEGGIOS  	Um arpejo é um acorde tocado uma nota por vez, ou seja, em um acorde as notas são tocadas todas de uma vez, já no arpejo essas mesmas notas são tocadas sequencialmente. Este experimento permite tocar arpejos em diferentes padrões. Ao clicar na roda é possível explorar acordes maiores e menores de forma sequencial e continuada.	 Arpejo tanto em Inglês quanto em Português tem o mesmo significado. Arpeggios foi desenvolvido por Yotam Mann.
CHORDS  	Um acorde básico é um conjunto harmônico composto por três ou mais notas musicais. Esse experimento pode ser utilizado para a percepção de acordes, ao clicar em uma nota no piano para tocar um acorde começando nessa nota.	 Traduzindo para o Português, Chords significa "acordes". Chords foi desenvolvido por Yotam Mann.
HARMONICS  	A série harmônica é um conjunto de frequências com uma relação simples: duas vezes mais rápido, três vezes mais rápido, quatro vezes e assim por diante. Intervalos musicais emergem desse fenômeno natural e correspondem às frequências, porém inclui sua relação com as notas musicais em diferentes alturas da extensão do som.	 Traduzindo para o Português, Harmonics significa "harmônicas". Harmonics foi desenvolvido por Alexander Chen e Yotam Mann.
KANDINSKY  	Este experimento é inspirado por Wassily Kandinsky, um artista que comparou a pintura a fazer música. Devido ao fato deste artista ser sinesteta, suas percepções visuais e sonoras se mesclavam e alternavam, sendo assim com esse experimento possibilita a construção de um quadro interativo e sonoro, pois qualquer coisa que seja desenhada - linhas, círculos, triângulos ou rabiscos - geram som.	 No Português e Inglês, Kandinsky [é uma referência ao artista. Kandinsky foi desenvolvido pela Active Theory.
MELODY MAKER  	Neste experimento, as grades como esta são uma interface comum para a criação de melodias. O tempo se move da esquerda para a direita e o tom vai de cima para baixo. Ao tocar para adicionar notas e usar os botões na parte inferior para tocar e alterar a melodia.	 Traduzindo para o Português, Melody Maker significa "fabricante de melodia". Melody Maker foi desenvolvido por Yotam Mann e Eric Rosenbaum.

OSCILLATORS  	Um oscilador emite som vibrando em uma taxa constante, conhecida como sua frequência. Ao arrastar o dedo (ou clique) para cima e para baixo é possível alterar a frequência do oscilador ou deslizar para ouvir diferentes tipos de osciladores. Para ouvir um oscilador realmente lento, escolha a forma quadrada e toque na parte inferior da tela.	 Traduzindo para o Português, Oscillators significa "osciladores". Oscillators foi desenvolvido por George Michael Brower.
PIANO ROLL  	Originalmente, um rolo de piano era um rolo de papel que você colocava em um piano automático para fazê-lo tocar uma peça. Este experimento é inspirado em rolos de piano. Você pode observar o fluxo das notas, deslizar para frente e para trás e alterar os sons.	 Traduzindo para o Português, Piano Roll significa "rolo do piano". Piano Roll foi desenvolvido por Yotam Mann.
RHYTHM  	Esse experimento pode ser utilizado para a percepção de ritmos, uma vez que os ritmos são padrões de som no tempo, também é possível abordar o tempo em música. Os ritmos mais comuns se repetem a cada quatro batidas, mas também podem ser a cada três, cinco, seis ou mais. Ao clicar na grade é possível construir seus próprios ritmos.	 Traduzindo para o Português, Rhythm significa "ritmo". Rhythm foi desenvolvido por George Michael Brower.
SONG MAKER  	Esse experimento pode ser utilizado para fazer, criar música, ao clicar na grade é possível adicionar notas. Vários instrumentos são disponibilizados proporcionando opções de mistura de sons, também há o ícone temporal e outras configurações que podem ser experimentadas. Há as opções de compartilhar a música com um link, usar um teclado MIDI, cantar uma nota em seu microfone e usar as teclas do seu computador.	 Traduzindo para o Português, Song Maker significa "fabricante de som". Song Maker foi desenvolvido pelo Google Creative Lab, Use All Five e Yotam Mann.
SOUND WAVES  	Os sons viajam pelo ar como as ondas na água - mas muito mais rápido. Os pontos azuis representam moléculas de ar saltando para frente e para trás enquanto o som viaja por elas. Ao tocar na lupa para ampliar, é possível ver uma linha vermelha representando graficamente a posição de uma molécula, traçando a forma da onda.	 Traduzindo para o Português, Sound Waves significa "ondas sonoras". Sound Waves foi desenvolvido por Mark Lundin.

SPECTROGRAM 	Um espectrograma é uma imagem de som. Esse experimento pode ser utilizado para mostrar as frequências que compõem o som, de baixo para alto, e como elas mudam com o tempo, da esquerda para a direita. Com este experimento, é possível comparar espectrogramas de sons diferentes ou usar o microfone para ver como são os seus próprios sons.	 Traduzindo para o Português, Spectrogram significa "espectrograma". Spectrogram foi desenvolvido por Jeramy Morrill e Boris Smus.
STRINGS 	Este experimento permite que você explore a relação matemática natural entre o comprimento de uma corda e seu tom. Por exemplo, a segunda corda tem metade do comprimento da primeira e toca a mesma nota uma oitava acima.	 Traduzindo para o Português, Strings significa "cordas". Strings foi desenvolvido por Alexander Chen e Jeramy Morrill.
VOICE SPINNER 	Neste experimento, ao girar o botão como um toca-discos - lento, rápido, para frente, para trás - é possível perceber como isso afeta o som, também é possível gravar a própria voz ou outros sons ao redor. O tom da voz fica mais alto quando girado mais rápido e mais baixo quando girado mais devagar.	 Traduzindo para o Português, Voice Spinner significa "girador de voz". Voice Spinner foi desenvolvido por Yotam Mann e Eric Rosenbaum.

Fonte: Chrome Music Lab - <https://musiclab.chromeexperiments.com>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova geração digital demanda diferentes formas de aprender e se desenvolver, o universo fora dos muros da escola acompanha e dita tendências a esta geração. A escola deve se apropriar dessas ferramentas digitais para favorecer e por que não dizer "encantar" os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Zagonel, Moura e Boscardin (2012, p. 12) "O cumprimento da tarefa de musicalizar, desenvolvendo no aluno suas habilidades e estimulando nele o gosto pela música e a vontade de aprender compete, principalmente, ao professor". Ao professor que não tem formação específica em música, mas tem que ministrar aulas de Arte que englobam música, é imprescindível assumir uma postura de professor pesquisador, pois o ensino da música deve ser valorizado e trabalhado de forma consistente, sistematizada e permanente.

A educação musical contemporânea não pode excluir conteúdos musicais, mas precisa trabalhá-los em uma perspectiva comparatística e crítica, sem desprezar nem a técnica e a teoria musical, nem a interdisciplinaridade,

equilibrando o que já é conhecido com o contraste do pouco divulgado (FUCCI-AMATO, 2015, p. 99).

A expressão “brincar é coisa séria!” reforça o olhar e a prática do professor, que não pode abordar a musicalização e a proposta deste artigo como apenas um joguinho ou restringindo a apenas uma atividade de lazer e tem a obrigação de desenvolver uma sequência didática, na qual a proposta aqui apresentada seja uma das etapas.

O objetivo deste artigo ultrapassa a exposição do Chrome Music Lab, que é um ponto de partida para a reflexão acerca do ensino da música por parte de professores que ministram aulas de Arte, porém não são especialistas em música. Objetiva instigar o aprimoramento da práxis, desde a elaboração de sequências didáticas, formas de adequar os jogos a contextos específicos, enfim, estudos imprescindíveis de atuação articulada à qualidade do trabalho, ao cumprimento real de normativas curriculares das redes de ensino, expectativas e formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p.103-117.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ZAGONEL, Bernadete; MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan.

Musicalizando Crianças: teoria e prática da educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FUCCI-AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes**. Campinas: Papirus, 2015.

GOOGLE. **Chrome Music Lab**. Disponível em:

<<https://musiclab.chromeexperiments.com>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



SIMONE SAMUEL DOS SANTOS

Graduação em pedagogia pela universidade Camilo Castelo Branco (2003); Professora de Educação infantil e Ensino Fundamental I na rede pública da cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho tem como intuito o estudo da importância do lúdico na Educação Infantil para aprendizagem das crianças. A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças aprenderem a relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, consequentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos. A educação por meio do lúdico possibilita um favorável crescimento da criança, investindo numa elaboração íntegra do conhecimento infantil. Enquanto joga e brinca, podem ser recriados conceitos cotidianos, compreendendo, encenando, reelaborando a realidade, contribuindo assim para uma maneira melhor de se relacionar com o outro e desenvolvendo sua identidade e autonomia.

Palavras-chave: Educação Infantil; Lúdico; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho descrevemos que o lúdico na educação atual tem sido um dos instrumentos que fomentam um aprendizado de qualidade para a criança, a partir das técnicas que promovem o desenvolvimento das habilidades fundamentais nesse processo.

O brincar é encarado como uma situação cotidiana e um direito das crianças. Por meio do brincar, elas se apropriam dos elementos da realidade e dão a eles novos significados, porém ainda está longe de ser uma simples brincadeira ou passatempo, pois é uma

atividade muito importante a criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter.

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa porque desenvolve as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

Portanto, é preciso que a escola e o educador estejam em parceria, a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas essenciais para a vida escolar e social.

LÚDICO NA SALA DE AULA

O lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança, por isso, é necessário saber a respeito deste recurso, para podermos incorporá-lo em nossa prática pedagógica de uma forma criativa e essencial, de modo que as crianças criem ferramentas para aprenderem brincando e proporcionar aprendizagem e prazer aos alunos.

o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo. (Carvalho, 1992, p.28)

Há inúmeras competências e habilidades no lúdico, mas para que esta prática seja viável é preciso que o educador tenha um foco centrado, a fim de conseguir promover atividades que favoreçam uma aprendizagem significativa e integral aos seus alunos, para isso é preciso demonstrar a importância e a verdadeira função do uso deste recurso na aprendizagem, considerando o planejamento do professor, bem como seu verdadeiro papel no desempenho de sua ação diária para que o lúdico realmente contribua para o desenvolvimento pleno da criança. A análise das falas de alguns profissionais da educação, que atuam tanto nas séries iniciais quanto na educação infantil, atentando para seu entendimento sobre o assunto em questão.

Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social. A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, além de incorporar o conhecimento através das características do conhecimento do mundo. O lúdico promove o rendimento

escolar além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido. Assim, Góes (2008, p 37), afirma ainda que:

a atividade lúdica, o jogo, o brinquedo, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maiores espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. (Góes, 2008, p 37)

O lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa, pois na educação infantil, no ensino fundamental, em qualquer espaço, sempre cabe uma brincadeira lúdica, um intervalo, para esquecer a seriedade e aliviar a tensão, antes de começar uma nova jornada. Não é apenas na infância que podemos brincar de ser feliz.

No início do século XX, com o surgimento da pedagogia moderna, a educação passa por mudanças conceituais e estruturais significativas para o educando, este passou a ser considerado como centro do processo ensino-aprendizagem e não mais uma criança que deve aprender mecanicamente, em que apenas o professor é o dono do saber, mas sim uma realidade em que tanto o professor quanto o aluno aprendem com as vivências do dia a dia, na qual trocam informações importantes, e os próprios educandos criam seus conhecimentos essenciais para a aprendizagem tanto em sala de aula.

O processo pedagógico viu-se apoiado a novas propostas curriculares. Assim, a didática escolar fundamentou-se em atividades lúdicas através de jogos e materiais concretos, os quais passaram a ser considerados instrumentos importantes à prática docente e elementos facilitadores da aprendizagem.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23, v.01)

Por isso o educador é a peça fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade.

Promover o lúdico como instrumento de aprendizagem deveria ser tarefa inerente a todo educador de crianças, pois, segundo Dorneles (1998) a criança compreende a realidade e "vê o mundo" através do brinquedo, e é recriando seu mundo e o mundo que vê pela televisão, ruas, passeios, que ela se constitui como sujeito.

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças aprenderem a relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido a situação de alguns jogos e brincadeiras, consequentemente gerando uma maturação de novos conhecimentos.

Para que a aula se torne significativa, o lúdico é de extrema importância, pois o professor além de ensinar, aprende o que o seu aluno construiu até o momento, condição necessária para as próximas aprendizagens. A tendência é de superação, desde que o ambiente seja fecundo à aprendizagem e que o mestre tenha noção da responsabilidade que essa busca exige. Estuda-se o passado, vive-se o presente, busca-se o futuro. Através da ludicidade podemos fazer novas perguntas para velhas respostas.

BRINCADEIRAS LÚDICAS X INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O brincar é uma necessidade importante para a criança, pois é por meio dele que a criança começa a compreender o adulto e o mundo a sua volta, é um impulso natural dela, que aliado à aprendizagem torna-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das brincadeiras através de uma forma intensa e total.

Segundo Maranhão, o brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende, pois as crianças aprendem por meio das brincadeiras realizadas em sala de aula, tornando algo significativo para criança.

As aulas devem ser elaboradas tendo como foco a aprendizagem dos alunos, levando-os a buscar ferramentas para construir conhecimentos e soluções por meio das brincadeiras e jogos em sala de aula.

O Ato de brincar é o fazer em si. Um fazer que requer tempo e espaços próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesma e com outras crianças. (KISHIMOTO, 1998, p.57)

Os jogos estimulam a socialização porque podem ser trabalhados em pequenos e grandes grupos; através do lúdico os alunos são desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos; as crianças passam a serem

cooperativas e responsáveis; aprendem a perseguir um objetivo, a agir de acordo com as regras; seu raciocínio fica mais ágil, e sua criatividade se desenvolve.

A aceitação e a utilização de jogos e brincadeiras como uma estratégia no processo de ensinar e do aprender têm ganhado força entre os educadores e pesquisadores nesses últimos anos, por considerarem, em sua grande maioria, uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano.

O jogo como estratégia de ensino e de aprendizagem em sala de aula deve favorecer a criança e a construção do conhecimento científico, proporcionando a vivência de situações reais ou imaginárias, propondo à criança desafios e instigando-a a buscar soluções para as situações que se apresentam durante o jogo, levando-a a raciocinar, trocar ideias e tomar decisões.

É na infância que se inicia o fantasiar, fazendo um paralelo do mundo real com o imaginário. Devido à uma realidade difícil em ser assimilada e aceita, a criança cria seu próprio universo, onde encontram-se resoluções para tudo, através de seus personagens imaginários, super-heróis, princesas, fadas, monstros, bruxas, entre outros, atribuindo seus próprios sentimentos nos brinquedos e histórias. Por exemplo, é a boneca que está com raiva porque a mãe brigou com ela, ou o urso que está chorando porque o pai foi trabalhar, enfim, as crianças dão vida e sentimentos aos objetos inanimados como se fossem pessoas de verdades.

Têm-se até hoje a opinião de que a imaginação da criança é mais rica do que a do adulto. A infância é considerada a idade de maior desenvolvimento da fantasia e segundo essa opinião, à medida que a criança vai crescendo, diminuem a sua imaginação e a força de sua fantasia. [...] Goethe dizia que as crianças podem fazer tudo de tudo, e essa falta de pretensões e exigências da fantasia infantil, que já não está livre na pessoa adulta, foi interpretada frequentemente como liberdade ou riqueza da imaginação infantil (...). Tudo isso junto serviu de base para afirmar que a fantasia funciona na infância com maior riqueza e variedade do que na idade madura. A imaginação da criança [...] não é mais rica, é mais pobre do que a do adulto; durante o desenvolvimento da criança, a imaginação também evolui e só alcança a sua maturidade quando homem é adulto. (VYGOTSKY apud ELKONIN 1998, p.124)

O jogo simbólico caracteriza-se pela representação da realidade, por uma tendência imitativa e imaginativa.

Os grupos de crianças que se formam em sala de aula, mediante a utilização de uma proposta lúdica, são sempre heterogêneos quanto aos conhecimentos já adquiridos nas diversas áreas, mesmo quando uma avança sozinha ela contribui para o desenvolvimento das outras. Assim como o professor, ela também servirá de mediadora entre o sujeito e o objeto. O professor não será passivo e nem o centro do ensino, mas sim, um mediador.

Levando esse aspecto em consideração, salientamos que a criança é curiosa e precisa explorar o que vê e está a o seu redor. Participar de brincadeiras é um meio de criar oportunidades para que ela passe por experiências que ajudarão no seu amadurecimento e socialização.

A educação por meio do lúdico possibilita um favorável crescimento da criança, investindo numa elaboração íntegra do conhecimento infantil. Enquanto joga e brinca, podem ser recriados conceitos cotidianos, compreendendo, encenando, reelaborando a realidade, contribuindo assim para uma maneira melhor de se relacionar com o outro e desenvolvendo sua identidade e autonomia.

Quanto mais lúdico for o ensino nessa fase dos 4 e 5 anos, maior é o aprendizado da criança. Os jogos e brincadeiras recreativas dirigidas a elas devem desenvolver habilidades específicas:

- Coordenação motora
- Orientação espacial
- Ritmo, equilíbrio
- Organização temporal
- Desenvolver a linguagem como forma de comunicação.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade.

Portanto, a atividade lúdica fornece uma evolução nas funções das habilidades psíquicas, da personalidade e da educação. Por meio dos jogos e brincadeiras a criança aprende a controlar os seus impulsos, a esperar, respeitar regras, aumenta sua autoestima e independência, servindo também para aliviar tensões e diminuir frustrações, pois através do brincar a criança reproduz situações vividas no seu habitual, reelaborando-as através dos faz de conta.

A utilização de jogos e brincadeiras no meio educacional propicia as crianças o aprimoramento de diversos conhecimentos de forma lúdica. Aos educadores, além de estarem motivados também com o lúdico, é preciso um conhecimento mais elaborado acerca do tema, para poder intervir nas brincadeiras das crianças. Contudo, faz-se necessário auxiliar a criança de maneira sutil, para que brinque com diversos tipos de brinquedos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos do desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Através do brincar a criança inventa, descobre, experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento, proporcionando além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Ajuda a desenvolver seu intelecto, tornando claras suas emoções, angústias, ansiedades, reconhecendo suas dificuldades, proporcionando assim soluções e promovendo um enriquecimento na vida interior da criança.

O educando demonstra seus desejos, assim como nos sonhos, por meio dos jogos e brincadeiras, principalmente naquelas de faz de conta, onde seus sentimentos são expostos através do simbólico. Por meio do brincar, a apreensão da realidade é mais fácil, o brinquedo vai muito além de um simples produto, torna-se um processo pelo qual é de fundamental no desenvolvimento da infância.

Portanto, nas instituições de ensino é fundamental que usem o lúdico em sala de aula, pois por meio das brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem. A brincadeira, o brinquedo e o jogo são fundamentais como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir significativamente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura:viajando pelo Brasil que brinca.São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

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

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. Rio de Janeiro: Wak.

Fonte: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> © Psicologado.com
(Acesso em 07 de agosto de 2020)

<http://www.webartigos.com/artigos/ludico-e-sala-de-aula-um-relacionamento-em-construcao/41620/#ixzz4UzqRhmUQ>
(Acesso em 07 de agosto de 2020)

<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>
(Acesso em 7 de agosto de 2020)

<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx>
(Acesso em 07 de agosto de 2020)

AS FORMAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA E DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA



STELLA BEATRIZ TORRES DE ARAÚJO CALVO

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia (2015); Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF Geraldo Sesso Junior; Professor de Educação Básica – Educação Infantil - no CEI Jardim Dionísio.

RESUMO

Por meio da História da Matemática e sua importância na aprendizagem sintetizou-se as formas de ensino matemático. Questiona-se como surgiram as noções matemáticas e quais são as principais dificuldades no ensino aprendizagem desta ciência? Que benefícios serão conseguidos com a introdução do computador na educação? Objetivou-se realizar um estudo sobre a história da matemática, identificando alternativas para o trabalho com números e a importância das frações para a humanidade. Destacar a importância da Matemática não somente como fórmulas, contas e números, mas também como princípio, como história e parte significativa da evolução humana e inserção no processo ensino-aprendizagem. As maneiras como os professores abordam esses conteúdos pode bem revelar as causas das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes nesta disciplina, possibilitando encontrar alternativas para um ensino mais adequado da Matemática na atualidade.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Matemática; História; Cálculo.

INTRODUÇÃO

Por meio da história da Matemática apresentaram-se as origens de seus conceitos e a importância do conhecimento matemático para a evolução humana, pois, a Matemática e a lógica, se tornaram peças chaves para explicações objetivas e exatas, funcionando como uma linguagem para muitas ciências, como a física e a estatística. Enfim a Matemática é a única linguagem de aspecto universal.

Questiona-se como surgiram as noções matemáticas e quais são as principais dificuldades no ensino aprendizagem desta ciência? Que benefícios serão conseguidos com a introdução do computador na educação matemática?

A matemática e a lógica, se tornaram peças chaves para explicações objetivas e exatas, funcionam como uma linguagem para muitas ciências, como a física e a estatística. Enfim a Matemática é a única linguagem de aspecto universal!

Objetivou-se realizar um estudo sobre a história da matemática, identificando alternativas para o trabalho com números e a importância das frações para a humanidade.

Destacar a importância da Matemática não somente como fórmulas, contas e números, mas também como princípio, como história e parte significativa da evolução humana e inserção no processo ensino-aprendizagem.

A metodologia desenvolvida foi à revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e publicações na internet que contêm texto analiticamente processados pelos seus autores.

Buscou-se neste trabalho relatar brevemente o desenvolvimento da Matemática como resultado da colaboração de muitos envolvidos e como sendo desenvolvida pelo homem em função de suas necessidades bem como o Atendimento Educacional Especializado - como um serviço desenvolvido por profissionais especializados que em parceria com os professores da turma verifica as dificuldades e barreiras que interferem na aprendizagem do aluno.

A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA- APRENDIZAGEM

A ideia de que a Matemática não é algo pronto e acabado e nem distante de nossas capacidades colabora para diminuir os bloqueios dos alunos em relação ao aprendizado.

Segundo Piaget (1996), crianças só aprendem o que estão preparadas e dispostas a assimilar. Cabe então ao professor prepará-los, aperfeiçoando sua atividade profissional. Todo tipo de conhecimento que se possa adquirir dependerá de uma estrutura e de um acontecimento para ser aperfeiçoado.

Ainda para Piaget (1996), o conhecimento se adquire a partir da relação que o indivíduo desenvolve com o seu meio. As pessoas podem adquirir diferentes níveis de conhecimento relacionados com a sua vivência, por isso não se pode dizer que uma pessoa possui conhecimento inferior à outra.

Fauvel (1997) afirma que:

Ao nos referirmos em História da Matemática estamos querendo dizer que é possível por meio da mesma, criar condições que favoreçam o

aprendizado, e exploram processos que ajudem o ensino da matemática em si, tornando-o mais rico, variado e eficaz. (FAUVEL, 1997, p. 18).

Utilizando recursos didáticos adequados é possível criar condições favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Vergnaud (1996, p. 162) um conceito torna-se significativo por meio de uma variedade de situações, que poderiam ser acontecimentos ou conhecimentos, que podem ser estimulados pelo professor.

Três explicações concluem sua teoria: um conceito não se forma dentro de um só tipo de situação; uma situação não se analisa com um só conceito; a construção e apropriação de todas as propriedades de um conceito ou todos os aspectos de uma situação é um processo longo. (VERGNAUD, 1996, p. 162).

Os parâmetros curriculares nacionais - PCN (BRASIL, 1997) deixam claro que o professor ao mostrar aos seus alunos aspectos históricos da Matemática despertaria estas situações:

O conhecimento da história dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação dos professores para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas como ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 30).

Essas situações permitiriam uma recriação da imagem pré-estabelecida que o aluno tenha da disciplina, facilitando a assimilação dos conteúdos abordados.

Como diria Vianna (1995), um dos principais motivos para se aprender a História da Matemática é que: Só a história da Matemática é que poderia contribuir para anular a sensação de ser a Matemática uma coisa pronta e acabada.

Abordando a aprendizagem da Matemática, Chacon (2003) aponta que:

Ao aprender matemática, o estudante recebe estímulos contínuos associados a ela problemas, atuações do professor, mensagens sociais etc. que geram nele certa tensão. Diante desses estímulos reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Essa reação está condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a matemática. Se o indivíduo se depara com situações similares repetidamente, produzindo o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração etc.) pode ser automatizada e se "solidificar" em atitudes. Essas atitudes e emoções influem nas crenças e colaboram para sua formação. (CHACON, 2003, p. 23).

Produzindo então reações afetivas e emocionais diante do conhecimento histórico da Matemática seria possível contribuir para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem.

A História da Matemática tem grande importância devido à constatação de inúmeras, falhas no processo de formação profissional, ou seja, a forma de inserção dessa a História em nível de graduação seria um meio de prevenção de falhas. (BARONE e NOBRE, 2009, p. 165).

A História da Matemática apresenta um papel importante nos processos de ensino e aprendizagem ao estimular o envolvimento e a participação do aluno e do professor, ao

apresentar as dificuldades superadas e soluções para os problemas e ao liberar os recursos afetivos do aluno recriando a imagem da Matemática.

O professor deve investir sobre o desenvolvimento história dessa ciência, assim estaria ensinando o “porque” e não somente o “pra que”. Tornando suas aulas cada vez mais dinâmicas e interessantes, este professor despertaria curiosidade, desenvolvendo assim um pensamento matemático em cada um de seus alunos.

Acredita-se que a História da Matemática não deve ser resumida a simples narração em sala de aula, pois, ela vai muito além de datação de acontecimentos históricos a possibilidades para o desenvolvimento de trabalho com diferentes conteúdos.

A RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO X ENSINO DA MATEMÁTICA

Nossas escolas têm gastado muito tempo ensinando Matemática, ciências sociais e outros conteúdos aos seus alunos e pouco tempo tem dedicado em mostrar a eles como compartilhar sentimentos e pensamentos com os outros.

O resultado se mostra a partir da própria escola: um grande grupo de pessoas alienadas, solitárias, ansiosas, nervosas, agressivas, irritadas, que não sabem como se comunicar efetivamente e que não sabem por que são infelizes. (MINICUCCI, 2007).

Cabem as escolas melhorar esta comunicação entre aluno e professor nos ambientes escolares. Professores de Matemática na maior parte das vezes costumam não abordar em aula conteúdos dinâmicos ou interessantes, afetando a relação entre ambos.

Neste sentido, Libâneo (2013) aponta que:

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos efetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula faz parte das condições organizativas do trabalho docente ao lado de outros que estudam. (LIBÂNEO, 2013, p. 249).

Contudo, cabe a escola e ao professor promover um clima de interação, aproximando os alunos da Matemática, favorecendo sua aprendizagem. Sendo assim um dever da escola e dos professores que ensinam matemática criarem canais de interação.

Essa interação entre professores e os alunos na escola precisa ser mútua e harmônica, pois o ensino da Matemática requer a troca de ideias, enfrentamento de dificuldades e a troca de conhecimentos entre eles.

O fato de criar um espírito de equipe e trabalhar em conjunto seria o ideal para uma aula de Matemática agradável, produtiva e a vontade de aprender e ensinar fosse a grande motivação.

Libâneo (2013) defende que:

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores, principalmente a forma de aula (atividade individual, atividade coletiva, atividade em pequenos grupos, atividade fora da classe entre outras). (LIBÂNEO, 2013, p. 249).

Nessa linha de interação entre professor e aluno podemos destacar o Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio do qual um especialista desenvolve atividades diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum com os alunos, porém, sem que estas atividades substituam a escolarização.

Conforme destaca a resolução n. 4 de outubro de 2009 em seu art. 5:

O Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos da própria escola ou em escola de ensino regular, porém, em turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, e, podendo ainda ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Municípios ou do Distrito Federal. (BRASIL, 2009, p. 2).

A função do Atendimento Educacional Especializado - AEE é de identificar, elaborar e organizar meios e recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando claro suas necessidades específicas de aprendizagem.

A atuação no atendimento educacional especializado deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 19).

Parte do cotidiano escolar é formada por conversas, trocas de opiniões, conhecimentos etc., para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem as experiências escolares, o caráter e a personalidade são fatores de suma importância. Conforme Prado & Freire (2011):

Compete ao professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE a partir de observações criteriosas, ajustarem suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural. (PRADO & FREIRE, 2011, p. 5).

Esses são os principais fatores que devem ser ressaltados pelos professores na hora de elaborarem conteúdos programáticos ou tentarem interagir com seus alunos.

A RELAÇÃO ALUNO X PROFESSOR X TECNOLOGIA

Quando “o aluno desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem sucedida aumenta a aprendizagem” (MORAN, 2007, p. 86).

O uso do computador nas escolas tem gerado calorosas discussões entre professores, coordenadores e diretores em muitas escolas levantando diversos questionamentos do tipo: Que benefícios serão conseguidos com a introdução do computador na educação?

Para Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (2002, p. 169), os benefícios da integração da tecnologia são mais bem percebidos quando a aprendizagem não é meramente um processo de transferência de fatos de uma pessoa para outra, mas quando o objetivo do professor é delegar poderes aos alunos como pensadores e pessoas capazes de resolver problemas.

A tecnologia fornece uma excelente plataforma, um ambiente conceitual, na qual as crianças podem coletar informações em vários formatos e, então, organizar, visualizar, ligar e descobrir relações entre os fatos e eventos, sendo preciso um professor preparado para o seu uso. (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 2002).

A preparação dos professores para a utilização das novas tecnologias não tem tomado parte nas prioridades educacionais na mesma proporção como a preocupação com aquisição de equipamentos, deixando transparecer a ideia equivocada de que o computador e o software resolverão os problemas educativos. “O uso eficaz da tecnologia envolve muito mais que colocar computadores em sala de aula”. (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 2002, p. 169).

Segundo McClintock (1992), um sistema educacional baseado em computador não é a única base possível para uma política educativa, mas pode substituir motivações educacionais competitivas por motivações cooperativas. Ela pode alargar oportunidades educacionais abrindo canais múltiplos para o conhecimento facilitando o aparecimento de uma política educacional.

Quando um sistema disponibilizar todos os recursos educacionais a toda hora para todos, ampliará grandemente a extensão e essência desses materiais. Nessas condições, a educação deixa de ser um mero meio para fins extrínsecos e se torna um fim em si mesmo. Com essas condições, poder e pedagogia podem se unir para redefinir o propósito político, fazendo da educação seu objetivo central, o objetivo da vida. (MCCLINTOCK, 1992, p. 342).

Moran (2010) diz que a tecnologia sempre afetou o ser humano, desde as primeiras ferramentas inventadas para facilitar nossas tarefas às máquinas que nos transportam ou nos substituem nas tarefas na indústria.

Todos esses usos dos computadores trouxeram profundas mudanças sociais e culturais. “Cada inovação tecnológica bem sucedida modifica os

padrões de lidar com a realidade anterior, muda o patamar das exigências do uso”. (MORAN, 2010, p. 48).

Acerca das influências da tecnologia no homem, Fróes (1998) destaca que:

Hoje não há mais necessidade de estarmos numa sala de aula, aprende-se em qualquer lugar, seja em casa, seja no escritório, seja em qualquer lugar onde se tenha acesso às informações. (...) Da mesma forma como a criatividade inventiva do homem gera novas ferramentas tecnológicas e modifica constantemente os instrumentos que inventa existe um efeito inverso: a tecnologia modifica a expressão criativa do homem, modificando sua forma de adquirir conhecimento e inferindo em sua cognição. (FRÓES, 1998, p. 56).

Não é aceito unanimemente que o computador possa dar uma verdadeira contribuição à educação. O mesmo que aconteceu com a televisão e o videocassete, há vários anos, acontece hoje com o computador como ferramenta de apoio à educação, tendo partidários entusiastas e violentos opositores.

A atuação do professor não pode mais se limitar a fornecer informações aos educandos.

Segundo Demo (2007, p. 29), “transmitir conhecimento é uma coisa muito importante para a sociedade, mas o mundo eletrônico faz isso com mais graça, com mais disponibilidade que o professor”.

A informação está disponível em livros, bibliotecas, videotecas, institutos de pesquisa, universidades, computadores e banco de dados cada vez mais acessíveis. O computador pode ser um transmissor de informação muito melhor e mais eficiente do que o professor, sendo mais atraente ou manejável e atinge a massa. Ao professor cabe outro papel, como defende Almeida (1998):

Cabe ao professor assumir a mediação das interações professor, aluno e computador de modo que o aluno possa construir o seu conhecimento em um ambiente desafiador, em que o computador auxilia o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da criticidade e da autoestima do aluno. (ALMEIDA, 1998, p. 66).

Os recursos tecnológicos nos levam as novas formas de ler, escrever, pensar e agir. Ao professor cabe o lugar de interlocutor que provoque no educando reflexões, questionamentos, busca de informação e conjuntamente transformem essa informação em conhecimento e conhecimento em saber.

AS FORMAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Duas forças indissociáveis estão sempre a impulsionar o trabalho em Matemática. De um lado, o permanente apelo das aplicações às mais variadas atividades humanas, das mais simples da vida cotidiana às mais complexas elaborações de outros campos do conhecimento. Do outro lado, a especulação pura, a busca de respostas a questões geradas no próprio campo da Matemática.

A Matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 24).

A indissociabilidade desses dois aspectos fica evidente pelos inúmeros exemplos de belas construções abstratas originadas em problemas aplicados e, por outro lado, de surpreendentes aplicações encontradas para as mais puras especulações. Cada vez mais a Matemática está presente nas diversas atividades da vida contemporânea, daí a necessidade de se proporcionar aos jovens um conhecimento matemático capaz de inseri-los no mundo do trabalho como cidadãos conscientes.

As transformações ocorridas no mundo contemporâneo fizeram com que a Educação Matemática fosse se adequando a uma nova realidade. No Brasil e no mundo alguns movimentos reorientaram o ensino de Matemática na tentativa de melhorar sua qualidade e minimizar seu caráter elitista e excludente.

A partir da década de 20, iniciou-se no Brasil uma reorientação curricular, sem grande sucesso na prática. Nos anos 60 e 70 a Matemática Moderna reformou amplamente o currículo da Matemática enfatizando a teoria dos conjuntos, as estruturas algébricas etc. Esse novo ensino formalizava a matemática tornando-a cada vez mais distante das questões práticas. Nos anos 80, o destaque do ensino de Matemática foi à resolução de problemas levando-se em conta os aspectos sociais e cognitivos, entre outros, na aprendizagem da Matemática.

De 1980 a 1995 algumas propostas foram elaboradas, conforme apontam os PCN de Matemática (BRASIL, 1997):

Importância do desempenho de um papel ativo do aluno na construção do conhecimento; Ênfase na resolução de problemas, na exploração da matemática a partir dos problemas vividos no cotidiano e encontrados nas várias disciplinas; Necessidade de levar os alunos a compreender a importância do uso da tecnologia e a acompanhar sua permanente renovação. (BRASIL, 1997, p. 21).

Embora existam experiências positivas a partir destas propostas, temos ainda no Brasil obstáculos que impedem um ensino de Matemática de qualidade. As faculdades de licenciatura não estão preocupadas em formar profissionais de educação capazes de desenvolver práticas pedagógicas que qualifiquem o ensino da Matemática.

Os grandes profissionais do conhecimento matemático são ainda muito poucos e embora algumas universidades e Secretarias de Educação desenvolvam trabalhos no sentido de ajudar o professor a melhorar a qualidade de ensino, faltam ainda políticas educacionais efetivas que provoquem as mudanças necessárias e desejáveis.

Durante nosso estágio em uma escola pública da região de São Paulo, percebeu-se que o estudo de conceitos, ideias e métodos por meio de resolução de problemas ainda

são desenvolvidos a partir de listas de problemas que devem ser resolvidos pelos alunos que usam técnicas ou fórmulas memorizadas.

Nesse sentido, os processos de ensino e aprendizagem por meio de resolução de problemas tornam-se falho e ainda reforça o caráter elitista e tradicional do ensino da Matemática. Os conteúdos de Matemática considerados importantes nesta ciência devem levar em consideração não apenas as situações do cotidiano, mas, também questões inerentes à própria Matemática e seus problemas históricos.

Acredita-se conforme Carvalho (2011) que a ludicidade tenha papel fundamental nas atividades Matemáticas.

O lúdico possibilita o estudo da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a sua importância na formação da personalidade. Por meio da atividade lúdica e de jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando. (CARVALHO, 2011, p. 13).

O ensino da Matemática apresenta problemas como a má formação do professor, falta de cursos de capacitação que realmente qualifiquem o profissional a exercer a função e, ainda, conteúdos que estimulem o gosto pelo aprendizado da disciplina, assim como a utilização das tecnologias no ensino da Matemática.

Desde os anos 80 existem propostas que tem a intenção de resolver estes problemas, mas é preciso mais que intenções e propostas para que o ensino da Matemática melhore de qualidade e contribua para a construção de um conhecimento matemático reconhecido como necessário ao exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão bibliográfica pode-se entender ser necessária uma viagem na antiguidade, junto ao desenvolvimento humano para se chegar à conclusão de que a Matemática pode contribuir de forma evidente e eficaz com os processos de ensino e aprendizagem.

Sendo a Matemática um corpo de conhecimentos naturalmente desenvolvido por pessoas desde alguns milênios, o estudo da sua história permite tomar consciência de uma tradição que, incluindo o interesse (mistério, aventura, intriga etc.), vai favorecer o interesse e a curiosidade dos estudantes em aprender seus conteúdos. O estudo da História da Matemática permite descobrir que a abordagem didática adequada dessa ciência pode ser bastante eficaz e produtiva.

Os conteúdos de Matemática ainda são marcados pela incompreensão dos alunos quanto à aplicação e utilização, e aulas unicamente expositivas e sem dinamismos, entre outros aspectos acabam gerando enfado no educando, desestimulando-o a apreender. A curiosidade e a significação dos conteúdos nos levam ao interesse em fazer novas descobertas. A integração da História da Matemática como parte curricular na formação de um futuro professor poderá contribuir para que ele insira esses conteúdos como parte de seus planos de aula.

Dependendo do modo como professores e mestres abordam a História da Matemática em cursos de licenciatura, os futuros professores poderão adquirir a capacidade de analisar a Matemática como cultura, como ferramenta de desenvolvimento e ciência, implantando estes aspectos em seus estilos didáticos.

Caso o educador se proponha em usar de sua criatividade, mesmo tendo recursos limitados, é possível desenvolver um bom trabalho que envolva todos os alunos, por meio de atendimento especializado estimulando a aprendizagem sobre vários conteúdos.

Conclui-se por fim que tais princípios levam em consideração a natureza da prática educativa escolar na sociedade atual. Muitas vezes temos que fazer uso de aulas expositivas para abordar conceitos matemáticos, porém temos que entender que é preciso utilizar caminhos que proporcionem ao aluno construir seu próprio conhecimento matemático.

Por meio do aperfeiçoamento do ensino da Matemática o aluno deixará de ser apenas um caixinha na qual são depositados apenas conteúdos, pois o professor deve transformar os alunos em pessoas capazes de atribuir novos significados aos conhecimentos abordados nas escolas.

Além disso, como já discutido durante o desenvolvimento da pesquisa, a apropriação de conteúdos matemáticos tem implicações profundas na vida pessoal e profissional dos estudantes, não sendo aceitável manter o quadro vigente em 12 anos de vida escolar na Educação Básica, sendo preciso promover mudanças urgentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; ALMEIDA, F. J. **Uma zona de conflitos e muitos interesses**. In: Secretaria de Educação a Distância. MEC. (Org.). Salto para o Futuro: TV e Informática na Educação. 1. ed. Brasília. MEC/SED, 1998.

BARONI, R. L. S.; NOBRE, S. **A pesquisa em história da matemática e suas relações com a educação matemática**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Ministério da Educação, 1996. BRASIL. Decreto n. 6571. Brasília, 2008.

BRASIL. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1997.

CARVALHO, V. P. **O lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: tecendo saberes/fazer**es na inclusão escolar. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMO, P. A criança é um grande pesquisador. 2007. **Entrevista** - Disponível em: <https://slideplayer.com.br/slide/10716463/>. Acesso em 12 mai. 2020.

FAUVEL, J. **A utilização da história em educação matemática**. In: VIEIRA, A; VELOSO, E.; LAGARTO, M. J. Relevância da história no ensino da matemática. GTHEM/APM. Grafis, 1997.

FRÓES, J. R. M. **A relação homem-máquina e a questão da cognição**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Brasília. SED/MED, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MCCLINTOCK, R. **Power and pedagogy**. New York. Institute for Learning Technologies. Teachers College. Columbia University. 1992.

MINICUCCI, A. **Dinâmica de Grupo**. Manual de técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAN, J. M., MASETTO, M. & BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

PIAGET, J. O trabalho por equipes na escola. In: **Psicopedagogia**, v. 15, n. 36, p. 14-20. São Paulo: Salesianas, 1996.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANDHOLTZ, J. H. RINGSTAFF, C. DWYER, D. **Ensinando com tecnologia. Criando salas de aula centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2002.

VERGNAUD, G. **A Teoria dos Campos conceituais**. In: BRUN, J. *Didática das matemáticas*. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VIANNA, C. R. **Matemática e História: algumas relações e implicações pedagógicas**. São Paulo: USP. (Dissertação de Mestrado), 1995.

A ARTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA



SUELI CAETANO

Graduação em Letras, Curso Português / Espanhol e Respectivas Literaturas, pela Fundação Universidade do Tocantins / UNITINS (2014); Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Campos Eliseos (2007); Professora de Educação Infantil - Centro de Educação Infantil Maria da Glória Freire Lemos.

RESUMO

Como manifestação cultural da humanidade, a arte é um componente fundamental no processo de formação do ser humano, sendo na educação a arte um instrumento para abordagem de temas de diversas áreas e suas contribuições para a aprendizagem. O artigo discute o conceito de arte, traça um breve histórico sobre arte, seus estudos neurocientíficos e sua importância para o desenvolvimento do ser. Foram estudados autores como: Ana Mae Barbosa, Joli Coli e também a importância da escola e do professor de Artes em um mundo onde a tecnologia ganha espaço também no ambiente escolar, além de pesquisas e leituras sobre o estudo da arte e neurociência.

Palavras-chave: Aprendizagem; Arte; Neurociência; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a arte enquanto um aliado importante de pesquisa e estudo da Neurociência na contribuição do desenvolvimento e aprendizagem. A arte possui uma diversidade de linguagem muito rica como: a música, o teatro, a dança, as artes plásticas, a fotografia, a literatura, entre outros.

No campo da neurociência, é considerado um importante produto do cérebro visual, passível de fornecer respostas sobre como o sistema de processamento da informação visual opera.

A criatividade permite que o aluno pense e encontre soluções inovadoras para atingir suas metas e resolver problemas, muitas vezes no brincar e no imaginário ela descobre o eu e se distingue do outro.

Percebe-se então, a importância de pesquisar o tema sobre arte e neurociência, por meio do estudo de práticas, e intervenções pedagógicas que são realizadas para contribuir no desenvolvimento e formação do sujeito crítico, e pesquisar sobre se a escola tem propiciado oportunidades para a formação desses alunos.

A arte é uma porta de entrada para o mundo do conhecimento, é uma das atividades fundamentais desenvolvida pela escola para a formação do indivíduo. O ensino de Arte trata, relaciona sentimentos, trabalha aspectos psicomotores e cognitivos, planeja e programa projetos criativos e se engaja emocionalmente neles, num permanente processo reflexivo.

No processo de aprendizagem, cabe ao professor buscar informações, obras que tenham significados para o aluno, quando a arte passa a ter significado o aluno estabelece uma relação do que vê com a realidade, a arte começa a fazer sentido e o aprendizado torna-se prazeroso.

A Instituição escolar deve oferecer aos alunos e professores espaços voltados para a arte, recursos tecnológicos que desenvolvam um bom trabalho, além de estimulá-los com livros dos mais variados, passeios e materiais que possibilitem a realização do trabalho pedagógico para se atingir o objetivo que é a formação e desenvolvimento dos alunos.

A internet e seu fácil acesso a ela é um grande desafio encontrado que cabe ao professor estudar e atualizar-se, buscando materiais de qualidade e que proporcione aos alunos conhecimentos dentro dessa nova realidade virtual a que pertencem.

Este trabalho foi realizado por meio de estudos e pesquisas voltadas para o estudo da neurociência sobre a arte e as suas contribuições no desenvolvimento e aprendizagem do aluno no seus mais variados sistemas neurológicos.

O QUE É ARTE?

No dicionário Aurélio (1993), a arte é a "capacidade que tem o homem de, dominando a matéria, por em prática uma ideia", desta definição, podemos adquirir duas ideias: concretização de algo abstrato e domínio de um elemento, de um fazer.

Segundo Jorge Coli, a arte é:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de 'aprendizagem'. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade

do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p.109)

Coli relaciona o universo interior ao universo externo ao ser humano, também se encontra a ideia de habilidade para a construção de meios de estimular o indivíduo para a apreensão do mundo.

Existe uma relação entre abstração e concretude na obra artística, ela trabalha com todos os tipos de ideias, sensações, emoções, crenças e outros conceitos abstratos, mas transforma tudo isso em algo concreto: cores, tintas, traços, gestos, palavras.

Um produto artístico é construído por várias razões, como: inspirações, ideias, encomenda, dentre outras, porém ele expressará a percepção de mundo do artista que o criou e será percebido de forma particular por cada espectador.

Na arte tudo adquire significado, uma imagem pode dizer mais do que um texto de muitas páginas, as ideias podem ser transgredidas de várias formas, artísticas ou não, mas a arte é um excelente exercício de liberdade, uma vez que cada obra cria suas próprias regras no exato momento em que se constrói.

A arte é o reflexo da cultura e da história, sempre esteve vinculada aos valores estéticos da beleza, do equilíbrio e da harmonia. A palavra estética vem do grego *aisthesis*, que significa tanto conhecimento sensível (percepção) quanto aparência sensível, ou seja, aquilo que faz apelo aos sentidos (Japiassu, 2006). A estética é também um ramo da filosofia, uma reflexão filosófica sobre a arte, que a define, estuda-a e a classifica, buscando, como toda filosofia, explicações gerais e universais.

O principal eixo do currículo de Artes são as linguagens artísticas, que se dividem em: artes visuais, a música, a dança e o teatro.

A concepção de arte e do que se considera uma obra de arte pode mudar de uma época para outra, foi o que aconteceu com as artes plásticas, por exemplo: a pintura, escultura, o desenho, a gravura, com os avanços tecnológicos, foram incorporados no conceito de arte e fotografia. O cinema, o vídeo, a computação gráfica, o design, dentre outras manifestações, que passaram a compor um campo maior denominado artes visuais, trazem inúmeras descobertas no campo das imagens, complementando as experiências do desenho, da pintura que passam a ser produzidas também por meio das tecnologias eletrônicas e digitais.

A fotografia é atualmente considerada uma das bases de entendimento da sociedade no século XX, a arte não reproduz o que é visível, ela o torna visível e a fotografia é que fixa um instante passageiro. Na educação artística, a fotografia contribui como expressão artística, favorecendo na formação crítica e intelectual do educando.

Destacam-se como principais objetos da cultura visual as imagens bidimensionais como: o desenho, a pintura, a gravura, a fotografia, as imagens tridimensionais como: esculturas, instalações, construções e as imagens virtuais como: cinema, televisão, computação gráfica, videoartes, utilizadas em diferentes contextos culturais.

Já a música, outra linguagem dentro do ensino da arte e de grande importância para o desenvolvimento do aluno, compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos musicais, como: o silêncio, o ruído, o som e possui características como: a duração, o timbre e a altura.

A linguagem musical faz-se presente especificamente no Brasil, em suas diversas classes sociais e também nas diferentes manifestações religiosas que se espalham por todo território nacional. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades, em muitas culturas vêm acompanhando a história da humanidade e se fazendo presente em diferentes continentes, sendo considerada uma forma de expressão artística, tanto no campo popular, como no erudito.

Na infância, as crianças usam a música como forma de expressão e também para estabelecer regras, relações sociais, diversão, alegria e aprendizagem. Esses exemplos dão um breve panorama da importância da música na educação infantil, seja ela escolar ou na família, pois, a relação com a música, às vezes, já se inicia no ventre materno e segue no decorrer da sua infância.

No entanto na adolescência, o gosto musical já não se baseia na cultura do País, mas sim no grupo que a mídia apresenta e “cataloga” como bom, os ídolos tornam-se a referência dos jovens, influenciando no modo de agir, pensar, vestir e até com quem vai andar isso é inconsciente, pois na adolescência ocorre à busca da identidade e formação do caráter.

O teatro, é um termo de origem grega que designa simultaneamente o conjunto de peças dramáticas para apresentação em público, é uma das linguagens artísticas, na qual um ou vários atores apresentam uma determinada história que desperta na plateia sentimentos variados.

A partir do realismo e naturalismo o teatro evolui e se torna um instrumento de discussão e crítica da sociedade, mesmo com a falta de preocupação da reprodução da realidade nos cenários e figurinos, os temas tratados ilustram a realidade social. O teatro nessa época trabalha questões políticas e questões que refletem criticamente aspectos da

sociedade vigente. Atualmente, o teatro é uma arte muito rica, existe a ópera, o teatro de bonecos, os musicais, o teatro feito em espaços alternativos, entre outros.

A dança é uma das três principais artes cênicas da Antiguidade, ao lado do teatro e da música, é a arte de se movimentar expressivamente o corpo, seguindo movimentos ritmados ao som da música.

O povo primitivo iniciou a arte de dançar e a praticava em diferentes ocasiões como, nos rituais aos deuses, na época das caçadas, nos casamentos, em momentos de alegria ou tristeza, ou ainda, em homenagem à mãe natureza. É considerada a mais completa das artes, pois envolve elementos artísticos como a música, o teatro, a pintura e a escultura, sendo ela capaz de exprimir tanto as mais simples quanto as mais fortes emoções.

A dança vai além da expressão artística, podendo ser vista como um meio para adquirir conhecimentos, como opção de lazer, fonte de prazer, desenvolvimento da criatividade e importante forma de comunicação, por meio da dança, uma pessoa pode expressar o seu estado de espírito, ela pode ser acompanhada por instrumentos de percussão ou melódicos, ou ainda pela leitura de diferentes textos.

A NEUROCIÊNCIA E A ARTE

A expressão artística tem desempenhado diferentes funções nas diversas comunidades humanas e no decorrer da história, a arte é capaz de potencializar o funcionamento cerebral de qualquer indivíduo. É um meio de comunicação que manifesta posturas individuais perante a vida, sendo a obra de arte um dos processos pelo qual o homem comunica suas ideias.

A criação artística pode ser uma atividade terapêutica ao estabelecer uma via de contato do sujeito com suas próprias vivências internas, as emoções, os pensamentos, e interferir na relação com o outro.

Estudos científicos provam que a prática de uma expressão da arte é importante, para a educação das crianças, já que esta amplia a percepção, a afetividade, a memória e a concentração, assim como o planejamento, organização e antecipação, além da imaginação, do sentido estético e da criatividade, que são pré-requisitos básicos e essenciais para o desenvolvimento harmônico de toda a escolaridade.

A arte estimula crianças e jovens a superarem seus problemas de timidez, insegurança, dificuldade de relacionamento social, e é esse ponto de vista que interessa, ao refletir sobre o uso da arte para amenizar o sofrimento humano. O ensino da arte pode

ser utilizado na educação formal de adolescentes com o intuito de formação de conceitos e o desenvolvimento da habilidade motora.

Dentro da Neurociência, a neuroestética se destaca pela relação direta que mantém com o campo da arte, como diretriz para o entendimento da percepção visual, a Neurociência tem avançado nos estudos relacionados a problemas ligados a percepção, seja por meio da utilização direta de instrumentos tecnológicos ou através de modelos teóricos que apresentam hipóteses construídas segundo o conhecimento que se tem do cérebro e de suas funções, ela traz um estudo de modificações contundentes no modo de entender a arte.

Nos estudos da neuropsicologia, se instaura um campo fértil denominado como Neurociência cognitiva da arte, que é uma subdivisão da estética empírica dedicada à aplicação de métodos neurocientíficos para estudar o nosso envolvimento com obras de arte. O neurocientista Willian Seeley 2007, em uma retrospectiva histórica demonstra que estudos semelhantes têm suas raízes na estética empírica da psicologia experimental e buscou identificar as bases neurais da contemplação e da criação da obra de arte.

Seeley argumenta ser mais apropriado falarmos de uma Neurociência cognitiva da arte em vez de neuroestética, pois, o termo neuroestética reflete uma visão ideológica bastante delicada, uma vez que a estética não engloba questões ontológicas e semânticas sobre a natureza da arte e tampouco nos instrumenta a investigar nosso envolvimento com a obra, a nomenclatura que propõe é mais abrangente sobre a problemática envolvida, para defender esse ponto de vista, Seeley, destaca que os modelos de atenção seletiva da Neurociência demonstram que existe uma conexão muito estreita entre o significado, a identidade, a projeção semântica, as características afetivas e perceptivas que atribuímos aos estímulos, para modelar os efeitos do estímulo, os cientistas cognitivos usam redes atencionais que conectam áreas pré-frontais (associadas à identidade do objeto, a memória de trabalho e a atribuição de projeção afetiva a um estímulo), ao processamento sensorial dos sistemas visuais, auditivo e somatossensorial, que sugere as respostas sobre questões da projeção semântica regulativo no nível neurológico, ao determinar a qualidade estética de nosso envolvimento com a obra.

A maioria das abordagens neurocientíficas da percepção da obra de arte se baseia nos avanços científicos sobre o cérebro visual, que tornam possível investigar as bases neurais da arte visual.

O ponto de vista cognitivo moderno de que a percepção é um processo ativo e criativo, envolvendo mais que apenas a entrada de informações sensoriais, foi primeiro articulado no início do século XX, pelos psicólogos alemães Max Wertheimer, Kurt Koffka, e Wolfgang Konler, que fundaram a escola da psicologia da Gestalt. A palavra Alemã Gestalt significa forma

completa que emerge na consciência. Uma imagem percebida não é a soma de seus elementos perceptivos como os filósofos empiricistas acreditavam. Em vez disto, os elementos são seletivamente organizados pelo nosso cérebro, de modo a criar uma forma que é mais do que a soma de suas partes. Os psicólogos da Gestalt gostavam de comparar a percepção da forma visual com a percepção de uma melodia não é a sequência de notas específicas, mas suas inter-relações. Uma melodia tocada em tons diferentes ainda será reconhecida como a mesma melodia, porque as relações entre as notas permanecem as mesmas. Do mesmo modo, somos capazes de reconhecer diferentes imagens sob diferentes condições visuais, inclusive diferenças de iluminação, porque as relações entre os componentes das imagens são mantidas. Os psicólogos da Gestalt argumentavam que o cérebro constrói ativamente percepções completas a partir de detalhes na imagem visual, procurando e combinando partes que correspondem mais satisfatoriamente a objetos no mundo real. O cérebro faz isso assumindo certas suposições sobre o que será visto no mundo, suposições que parecem derivar em parte da experiência e em parte dos circuitos neurais inatos da visão. (KANDEL, SCHWARTZ e JESSEL, 1997, p.312).

A interferência do ambiente no sistema nervoso causa mudanças funcionais no cérebro, assim a quantidade de neurônios e as conexões entre eles (sinapses), mudam dependendo das experiências pelas quais passam.

TECNOLOGIA E ARTE NA ESCOLA

O educador tem um papel fundamental na Instituição de ensino, cabe a ele traduzir saberes em situações didáticas, despertando assim no educando a vontade de interpretar, elucidar e aperfeiçoar-se, para isso é necessário planejar, coordenar, direcionar e conhecer com clareza seus alunos e a cultura a qual estão inseridos.

A escola é um espaço ideal para que se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens que são: as artes visuais, o teatro, a dança, a música e a literatura. Contudo, o que se percebe muitas vezes é que o ensino da arte está em segundo plano ou é encarado como mera atividade de lazer e recreação.

A análise ou apreciação artística de obras literárias estão se reduzindo a um jogo de questões e respostas, um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível menor e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do leitor.

A escola é um ótimo espaço para mostrar aos alunos que a arte não está isolada de seu cotidiano, de sua história pessoal, apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada dos padrões sociais que operam na sociedade.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa não está embasada simplesmente no talento ou no dom, mas na capacidade de submeter o aluno a novas experiências, dessa forma, estimular os alunos para que se arrisquem a desenhar, representar, dançar, tocar, escrever, falar sobre suas

criações é muito importante, pois tratasse de uma vivência, e não de uma competição, assim, estes alunos se reconhecerão como participantes e construtores de seus próprios caminhos.

No processo de educação do olhar e em todo o processo de ensino/aprendizagem, a postura do educador na mediação de leituras de imagens deve partir de um problema, instigando o olhar, a reflexão, interpretações e julgamentos dos alunos, o educador não é o dono do saber e deve estimular a autonomia e criatividade, deve conhecer a importância do deseducar, levando-se em conta que educação se dá com base nos valores de determinada sociedade em determinada época, não é difícil listar valores antes considerados oficiais e atualmente questionados. Mas a arte é, sem dúvidas, um excelente exercício de liberdade, uma vez que cada obra de arte cria suas próprias regras no exato momento em que se constrói.

O professor tem a responsabilidade de saber orientar para que realmente esse aprendizado chegue de maneira positiva ao seu aluno, para isso ele deve estar constantemente estudando e inovando o saber dentro da atual evolução da tecnologia, pois é na integração das tecnologias, que o sistema biológico se conecta aos sistemas artificiais, adicionando-se, transformando-o, fundindo ciências humanas e biológicas, as interfaces de um novo campo sensorio motor são disciplinas dos processos mentais.

Recursos como televisão, computador, projetor multimídia, aparelho de DVD e outros recursos, já estão presentes também na rede pública de ensino, de modo a diminuir as diferenças entre as classes sociais, este fator colabora no aumento da qualidade do processo educacional, exploram também o ver, o visualizar, ter diante de nós as pessoas, os cenários, cores, relações espaciais, personagens quietos ou não, assim como o aparelho de som que é outro importante recurso utilizado em sala de aula, pois favorece a audição da criança, além de estimular o gosto musical, possibilitam que a criança reconheça diferentes ritmos, sons e melodias. Além destes recursos midiáticos, existem outros recursos visuais, impressos como livros, revistas que auxiliam também no processo de percepção da criança.

Os recursos tecnológicos podem propiciar um novo modo de fazer artístico, em que através de banco de dados os alunos podem visitar museus e conhecer diversas culturas, ampliando assim seu conhecimento independentemente das distâncias.

O trabalho do professor de Artes irá nortear basicamente três campos inter-relacionáveis: a prática da linguagem visual, o exercício analítico dos fazeres dos artistas e dos próprios alunos e a reflexão teórica sobre o fazer e o compreender a Arte, expressão

visual do educando e as imagens, de um modo geral, considerando essas produções nos respectivos contextos socioculturais, nos quais foram concebidas.

O professor de Arte deve fazer uso da pesquisa científica, focando os fenômenos artísticos e estudá-los com profundidade, buscar alternativas, modos diferentes para conduzi-las em sala de aula, evitando a ausência de foco e desconhecimento do contexto artístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o estudo percebe-se que é de fundamental importância entender o objeto e sua forma artística. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno, não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral.

Na leitura da obra de arte temos tensões e desafios, o desinteresse dos alunos na aprendizagem da leitura está ligado em grande parte aos equívocos dos professores que não tiveram em sua formação elementos teóricos e práticos suficientes para sustentar o exercício desse tipo de atividade, pois se faz necessário que o professor de arte esteja sempre se informando e se atualizando referente às novas tecnologias a fim de ter como um resultado final a participação e desenvolvimento do educando em suas variadas habilidades neurosensoriais.

São grandes as contribuições da arte para o desenvolvimento do ser, uma vez que ela trabalha diversos aspectos do desenvolvimento corporal (a dança), visual (as artes plásticas e a fotografia), interação (o teatro), entre outros.

As pesquisas de neurociência sobre o cérebro dão vazão para que se tenha conhecimento de como ele opera e como muda durante o curso da aprendizagem e ao longo da vida do ser humano (neuroplasticidade).

A aprendizagem é o resultado desta transformação, portanto, quando o professor interfere, cria condições, contribui de modo eficiente para a mudança da qual resultam novos aprendizados, ele utiliza a ciência e o conhecimento a seu favor, reconhecer-se como agente da neuroplasticidade em prol de seus alunos, com muita ética, conhecimento, comprometimento e afeto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo, Brasiliense, 1982.

CONSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURAND, Gilbert. **Imaginário. Ensaio acerca da ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e., FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e., FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

JOHNSON, Steven. **De cabeça aberta: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

KANDEL, Eric R., SCHAWARTZ, James H., JESSEL, Thomas M., **Fundamentos da Neurociência e do Comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

METRING, R. **Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **Território das artes**. São Paulo, Educ., 2006.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA



TANIA ALVES CASTELO BRANCO

Licenciatura em Pedagogia no Centro universitário São Camilo (2004), Licenciatura em Matemática pela UNIJALEs - Centro Universitário de Jales (2017), Especialista em Psicopedagogia, pela AVW - Faculdade integrada (2013), Especialista em Neuropsicopedagogia, pela FALC - Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2014), Especialista em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2016). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede pública da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A escrita deste artigo tem como objetivo compreender o processo de conhecimento artístico pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela faz. A criança expressa naturalmente seus sentimentos tanto na oralidade como nas representações artísticas, sempre motivadas, pela criatividade, sonhos e fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança nota-se que ele resulta de um conjunto de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Para o embasamento deste artigo e alcance dos objetivos propostos nos utilizamos do Método de Pesquisa Bibliográfico Qualitativo, fundamentado no estudo de diversos autores que trabalham sobre a temática proposta.

Palavras-chave: Desenho; Infância; Educação.

INTRODUÇÃO

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, fase conhecida como dos rabiscos ou garatuja. (termo utilizado por Viktor Lowenfeld (apud MEREDIEU, 1974, p.56) para nomear os rabiscos produzidos pela criança)

Percebe-se que a criança faz uma relação próxima do desenho e a percepção pelo adulto. Ao prazer do gesto associa-se o prazer da inscrição, a satisfação de deixar a sua marca.

Os primeiros rabiscos são quase sempre efetuados sobre livros e folhas aparentemente estimados pelo adulto, possuem simbólica do universo adulto tão estimado pela criança pequena.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos.

Essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu.

No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam, sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície.

Por fim, passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções. No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O DESENHO DA CRIANÇA

No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê.

Assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Segundo Meredieu (1974), o desenho está também intimamente ligado com o desenvolvimento da escrita.

Parte atraente do universo adulto, dotada de prestígio por ser "secreta", a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos.

Porém, mais tarde, quando ingressa na escola verifica-se uma diminuição da produção gráfica, já que a escrita (considerada mais importante) passa a ser concorrente do desenho.

O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar de registrar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume um caráter próprio.

Estes estágios definem maneiras de desenhar que são bastante similares em todas as crianças, apesar das diferenças individuais de temperamento e sensibilidade. Esta maneira de desenhar própria de cada idade varia, inclusive, muito pouco de cultura para cultura.

Luquet (1969) distingue o desenho infantil em quatro estágios:

- *Realismo fortuito*: começa por volta dos 2 anos e põe fim ao período chamado rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de representação descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho.
- *Realismo fracassado*: Geralmente entre 3 e 4 anos tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma.
- *Realismo intelectual*: estendendo-se dos 4 aos 10-12 anos, caracteriza-se pelo fato que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Nesta fase ela mistura diversos pontos de vista (perspectivas).
- *Realismo visual*: É geralmente por volta dos 12 anos, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo que tende a se juntar às produções adultas.

Marthe Berson (apud NAVILLE, 1992) distingue três estágios do rabisco:

- *Estágio vegetativo motor*: por volta dos 18 meses, o traçado é mais ou menos arredondado, conexo ou alongado e o lápis não sai da folha formando turbilhões.
- *Estágio representativo*: entre dois e 3 anos, caracteriza-se pelo aparecimento de formas isoladas, a criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo, pode haver comentário verbal do desenho.
- *Estágio comunicativo*: começa entre 3 e 4 anos, se traduz por uma vontade de escrever e de comunicar-se com outros. Traçado em forma de dentes de serra, que procura reproduzir a escrita dos adultos.

Em uma análise Piagetiana (1972), temos:

- Garatuja: Faz parte da fase sensório motora (0 a 2 anos) e parte da fase pré-operacional (2 a 7 anos). A criança demonstra extremo prazer nesta fase. A figura

humana é inexistente ou pode aparecer da maneira imaginária. A cor tem um papel secundário, aparecendo o interesse pelo contraste, mas não há intenção consciente. Pode ser dividida em:

- *Desordenada*: movimentos amplos e desordenados. Com relação a expressão, vemos a imitação "eu imito, porém não represento". Ainda é um exercício.
- *Ordenada*: movimentos longitudinais e circulares; coordenação viso-motora. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, pois aqui existe a exploração do traçado; interesse pelas formas (Diagrama).

Aqui a expressão é o jogo simbólico: "eu represento sozinho".

O símbolo já existe. Identificada: mudança de movimentos; formas irreconhecíveis com significado; atribui nomes, conta histórias. A figura humana pode aparecer de maneira imaginária, aparecem sóis, radiais e mandalas. A expressão também é o jogo simbólico.

- **Pré- Esquematismo**: Dentro da fase pré-operatória, aparece a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Quanto ao espaço, os desenhos são dispersos inicialmente, não relaciona entre si. Então aparecem as primeiras relações espaciais, surgindo devido à vínculos emocionais. A figura humana, torna-se uma procura de um conceito que depende do seu conhecimento ativo, inicia a mudança de símbolos. Quanto a utilização das cores, pode usar, mas não há relação ainda com a realidade, dependerá do interesse emocional. Dentro da expressão, o jogo simbólico aparece como: "nós representamos juntos".
- **Esquematismo**: Faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos). Esquemas representativos, afirmação de si mediante repetição flexível do esquema; experiências novas são expressas pelo desvio do esquema. Quanto ao espaço, é o primeiro conceito definido de espaço: linha de base. Já tem um conceito definido quanto a figura humana, porém aparecem desvios do esquema como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aqui existe a descoberta das relações quanto a cor; cor-objeto, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional. Aparece na expressão o jogo simbólico coletivo ou jogo dramático e a regra.
- **Realismo**: Também faz parte da fase das operações concretas, mas já no final desta fase. Existe uma consciência maior do sexo e autocrítica pronunciada. No espaço é descoberto o plano e a superposição. Abandona a linha de base. Na figura humana aparece o abandono das linhas. As formas geométricas aparecem. Maior rigidez e formalismo. Acentuação das roupas diferenciando os sexos. Aqui acontece o abandono do esquema de cor, a acentuação será de enfoque emocional. Tanto no

Esquematismo como no Realismo, o jogo simbólico é coletivo, jogo dramático e regras existiram.

- **Pseudo Naturalismo:** Estamos na fase das operações abstratas (10 anos em diante) É o fim da arte como atividade espontânea. Inicia a investigação de sua própria personalidade. Aparece aqui dois tipos de tendência: visual (realismo, objetividade); háptico (expressão subjetividade) No espaço já apresenta a profundidade ou a preocupação com experiências emocionais (espaço subjetivo). Na figura humana as características sexuais são exageradas, presença das articulações e proporções. A consciência visual (realismo) ou acentuação da expressão, também fazem parte deste período. Uma maior conscientização no uso da cor, podendo ser objetiva ou subjetiva. A expressão aparece como: "eu represento e você vê" Aqui estão presentes o exercício, símbolo e a regra.

O grafismo infantil trata-se de uma abordagem voltada para a infância e suas especificidades diante de sua constituição social. Dessa forma, o desenho infantil nos dá o privilégio de adentrar o cognitivo, o motor, o gráfico, o estético e o que cada segmento significa para a criança e seu universo.

De um a três anos: É a idade das famosas garatujas: simples riscos ainda desprovidos de controle motor, a criança ignora os limites do papel e mexa todo o corpo para desenhar, avançando os traçados pelas paredes e chão.

As primeiras garatujas são linhas longitudinais que, com o tempo, vão se tornando circulares e, por fim, se fecham em formas independentes, que ficam soltas na página. No final dessa fase, é possível que surjam os primeiros indícios de figuras humanas, como cabeças com olhos.

De três a quatro anos: Já conquistou a forma e seus desenhos têm a intenção de reproduzir algo. Ela também respeita melhor os limites do papel. Mas o grande salto é ser capaz de desenhar um ser humano reconhecível, com pernas, braços, pescoço e tronco.

De quatro a cinco anos: É uma fase de temas clássicos do desenho infantil, como paisagens, casinhas, flores, super-heróis, veículos e animais, varia no uso das cores, buscando um certo realismo. Suas figuras humanas já dispõem de novos detalhes, como cabelos, pés e mãos, e a distribuição dos desenhos no papel obedecem a certa lógica, do tipo céu no alto da folha.

Aparece ainda a tendência à antropomorfização, ou seja, a emprestar características humanas a elementos da natureza, como o famoso sol com olhos e boca. Esta tendência deve se estender até 7 ou 8 anos.

De cinco a seis anos: Os desenhos sempre se baseiam em roteiros com começo, meio e fim. As figuras humanas aparecem vestidas e a criança dá grande atenção a detalhes como as cores.

Os temas variam e o fato de não terem nada a ver com a vida dela são um indício de desprendimento e capacidade de contar histórias sobre o mundo.

De sete a oito anos: O realismo é a marca desta fase, em que surge também a noção de perspectiva. Ou seja, os desenhos da criança já dão uma impressão de profundidade e distância.

Extremamente exigentes, muitas deixam de desenhar, se acham que seus trabalhos não ficam bonitos.

Como podemos perceber a linha de evolução é similar mudando com maior ênfase o enfoque em alguns aspectos.

O importante é respeitar os ritmos de cada criança e permitir que ela possa desenhar livremente, sem intervenção direta, explorando diversos materiais, suportes e situações.

Para tentarmos entender melhor o universo infantil muitas vezes buscamos interpretar os seus desenhos, devemos, porém, lembrar que a interpretação de um desenho isolada do contexto em que foi elaborado não faz sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É aconselhável, ao professor, que ofereça às crianças o contato com diferentes tipos de desenhos e obras de artes, que elas façam à leitura de suas produções e escutem a de outros e também que sugira a criança desenhar a partir de observações diversas (cenas, objetos, pessoas) para que possamos ajudá-la a nutrirse de informações e enriquecer o seu grafismo.

Assim elas poderão reformular suas ideias e construir novos conhecimentos.

Enfim, o desenho infantil é um universo cheio de mundos a serem explorados.

São muitos os fatores perceptíveis no desenho que demonstram o desenvolvimento da personalidade de uma criança, dentre eles pode se destacar a afetividade, o ambiente e a família da criança.

Por fim, é importante salientar que estes fatores serão abordados neste capítulo de modo a aprimorar os conhecimentos sobre o desenho infantil, traduzindo um pouco da “caixa de surpresas” que compõe o universo infantil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. **Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas**. Rio de Janeiro: Papers, 2004.
- ARGAN, G. C. **Arte e crítica da Arte**. Lisboa: Estampa, 1988.
- BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Isis, 1998.
- CAMPOS, D M. **O teste do desenho como instrumento diagnóstico de personalidade**. São Paulo: Vozes, 2007.
- CAVALCANTI, Z. **Arte na sala de aula: Escola da Vila**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- DAVIDO, R. **A descoberta do seu filho pelo desenho**. São Paulo: Artenova, 1972.
- FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FUSARI, M. F. de R. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- GAN DARA, M. I. **Desenho Infantil: um estudo sobre níveis do símbolo**. São Paulo: Texto Editora, 2003.
- GREIG, P. **A criança e seu desenho: nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IABELBERG, R. **O desenho cultivado pela criança**. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2006.
- LA TAILLE, Y. de. et al. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas**. São Paulo: Summus, 1992.
- LEO, J. H. Di. **A interpretação do desenho infantil**. São Paulo: Artmed, 1991.
- LUQUET, G.H. **Arte Infantil**. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.
- MEREDIEU, F. **O desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. Ed. Loyola, São Paulo, 1994.
- PIAGET, J. **A formação dos símbolos na Infância**. PUF, 1948

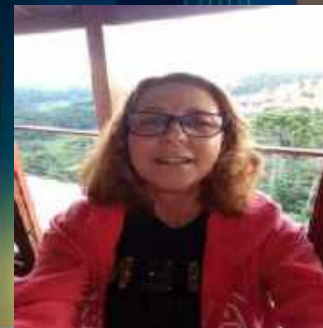
RABELLO, S. **Psicologia do Desenho Infantil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

READ, H. **Educação Através da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

SANS, P. de T. C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SILVA, S. M. C. da. **A constituição do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

A TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: NOVOS OLHARES



TANIA APARECIDA DE LIMA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Ibirapuera, (1997); Pós-graduada em Psicopedagogia e Arteterapia pela Faculdade Paulista de Artes (2012); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Cidade Ademar III e Professora de Educação Infantil no CEI O Pequeno Seareiro, ambos da Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

As transições escolares são marcos na vida de todos que passam por elas, e esses marcos enquanto positivos ou negativos podem auxiliar respectivamente no interesse ou no desinteresse dos educandos envolvidos no processo. A primeira transição obrigatória acontece entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e envolve crianças em tenra idade. Reconhecemos que essas crianças precisam vivenciar o ambiente escolar enquanto educandas, mas também não devem deixar de vivenciar a infância. Nosso objetivo é sistematizar e constituir uma reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da inclusão da criança de seis anos nessa etapa e da obrigatoriedade da pré-escola na Educação Básica brasileira.

Palavras-chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Até o ano de 2016 o ingresso das crianças na Educação Infantil era facultativo, porém desde então, com a promulgação da Lei nº 12.796/13 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ingresso da criança de quatro anos na Educação Infantil ele tornou-se obrigatório na modalidade pré-escola. Com essa mudança, o primeiro ano do Ensino Fundamental passou a tornar-se efetivamente um ano de transição, pois todas as crianças ao ingressarem nele virão da Educação Infantil, com uma concepção de escola já em construção. Reconhecemos que as transições de uma etapa escolar para a outra são sempre marcos importantes na vida dos educandos, que podem interferir positiva ou negativamente no interesse dos mesmos pela escola. Para que essa transição seja gradativa e contínua é

relevante promover adequações que englobam vários aspectos no primeiro ano do Ensino Fundamental, entre eles o olhar dos educadores sobre essas crianças.

No intuito de que essa transição seja articulada e atenda ao seu propósito, é de suma importância à construção de uma nova cultura escolar, na qual haja uma adequação estrutural e pedagógica, aliadas a uma articulação permanente entre Educação Infantil e Ensino Fundamental para o sucesso do educando no primeiro ano do fundamental. Precisamos ter um olhar diferenciado e sensível para essas crianças, estudarmos sobre a legislação e documentos vigentes que regem essas etapas do ensino escolar. Frente às diferenças observadas em relação à Educação Infantil, que tem por objetivos o educar e o cuidar e o Ensino Fundamental que é historicamente conhecido por enfatizar apenas a aprendizagem cognitiva, diversos pontos necessitam ser observados para que haja uma continuidade no processo de formação escolar a fim de que esse processo propicie um desenvolvimento integral dos educandos.

A criança do 1º ano deve ter garantido seu direito à educação em ambiente próprio e com rotinas adequadas que possibilitem a construção de conhecimentos considerando as características das faixas etárias, integrando e cuidar e o educar. (SÃO PAULO, 2009, p. 2).

Para melhorar a qualidade desse novo ensino e tornar a escola um ambiente mais atrativo para as crianças, entendemos necessário e fundamental que os educadores conheçam e respeitem as especificidades delas.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2009, p. 30).

Diante de tais fatos, nos propomos investigar nas leis, em documentos oficiais de orientação pedagógica que abordam a ampliação do Ensino Fundamental, compreender, por meio de estudos, quais são as especificidades das crianças de seis anos; e verificar a maneira como a criança e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são vistas pelo educador do primeiro ano.

[...] a infância tem sido encurtada e o processo de transformação em adulto ocorre mais cedo. A brincadeira, tão importante para saúde mental do ser humano, é abandonada ou colocada em segundo plano. Muitas vezes, a criança é precocemente submetida a situações estruturadas e levada a cumprir tarefas para alcançar um desempenho que é esperado dela. O processo de aprendizado, que deveria ser estimulante, muitas vezes se torna maçante. Isso acaba comprometendo sua espontaneidade e reduzindo a possibilidade de ela encontrar sua vocação e descobrir seu próprio jeito de ser. (ZATZ; ZATZ; HALABAN: 2006 p.15).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, capítulo III, artigo 205, estabelece que a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A Lei Maior também assegura, em seu artigo 277, a Educação como um dos direitos prioritários das crianças, jovens e adolescentes e garante, em seu artigo 208, inciso I, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Contudo, apesar de documentos explicitarem, que as crianças há muito tempo têm direito a educação escolar, como aponta a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, em seu princípio sétimo:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. (UNICEF, 1959).

A LBDEN em vigor é a conhecida Lei nº 9.394/96, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, que trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como por exemplo, a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa escolar, determinando assim que a Educação Básica no país fosse dividida entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa foi a primeira vez que a Educação Infantil foi incluída entre as etapas escolares. É importante lembrar que, nesse momento, a criança de seis anos se encontrava inserida nessa etapa. Diante da emenda, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274/2006 alterou-se a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, ao instituir formalmente a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Desde então, a Educação Infantil, etapa inicial em relação à escolarização nacional, foi subdividida entre creches que recebem crianças de zero a três anos e pré-escolas, que atendem crianças entre quatro e cinco anos. A partir desse momento, a criança de seis anos passou a ser incluída no Ensino Fundamental.

De acordo com a resolução 7/2010, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) definem que para ingressar no novo Ensino Fundamental as crianças teriam que ter seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, mais precisamente até o dia 31 de março. As crianças que completassem seis anos após essa data deveriam continuar inseridas na Educação Infantil, conforme as

orientações legais e normas estabelecidas pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). Nesta perspectiva deu-se início a um período de discussões que buscavam estabelecer parâmetros para facilitar a adaptação das crianças a esse novo contexto no qual estavam sendo inseridas. É importante lembrar que até então, as crianças de seis anos poderiam tanto ingressar na escola naquele momento, quanto vir da Educação Infantil, uma vez que até 2016, apesar de ser reconhecida como a etapa inicial da escolarização no país, a Educação Infantil era facultativa.

Com a homologação da Lei nº 12.796/2013, tornou-se obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos e os estados e municípios teriam um prazo de adequação até o ano de 2016. Sendo assim, a Educação Infantil, na modalidade pré-escola, passou a ser efetivamente obrigatória no país a partir do ano de 2016, embora sem caráter de retenção.

Essa alteração na lei mudou definitivamente o cenário educacional e reforçou a necessidade do primeiro ano do Ensino Fundamental ser considerado um ano de transição, uma vez que, ao adentrarem com seis anos no Ensino Fundamental, após frequentarem a Educação Infantil, as crianças estarão inevitavelmente vivenciando um processo de transição escolar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que embasa e orienta o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, já previa antes mesmo das crianças de seis anos estarem inseridas no Ensino Fundamental, que a transição entre essas etapas escolares merecia uma atenção especial dos educadores para não traumatizar as crianças.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. (BRASIL, 1998, vol.1, p.84).

Seguindo a resolução 5/2009, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), também acentuam a necessidade da instituição de ensino que oferece o Ensino Fundamental assegurar que essa transição ocorra de forma a dar continuidade aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 30).

Diante disso, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, agora advindas da Educação Infantil, exigirá adequações e cautela, pois a ruptura de uma visão positiva que elas já tenham sobre a escola poderá trazer danos às mesmas, ao sistema educacional e conseqüentemente a toda sociedade. É preciso atentar-se às recomendações dos documentos destinados a esse momento de transição a fim de promover as mudanças adequadas para que essa etapa escolar aconteça ao respeitar as especificidades das crianças, suas necessidades e suas potencialidades.

Além disso, a obrigatoriedade do ingresso na pré-escola aos quatro anos aliada às mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas, evidencia que as crianças passam a maior parte de sua infância dentro do contexto escolar. Considerando-se também algumas questões atuais como o aumento da desigualdade social, onde em alguns casos a criança é até mesmo obrigada a trabalhar, a violência doméstica e urbana, as mudanças em relação à vida familiar como a presença efetiva das mães no mercado de trabalho, a redução no número de filhos dos casais ou mesmo a agitação que faz parte do cotidiano e torna o tempo escasso, percebe-se a dificuldade que as crianças enfrentam em vivenciar plenamente sua infância. Diante desse cenário, uma mudança de postura por parte da escola que vise considerar que o espaço escolar necessita favorecer o brincar é indispensável.

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (KRAMER, 2007, p. 20).

O direito que as crianças têm de brincar é assegurado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, em seu princípio sétimo enfatiza que: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçaram para promover o exercício deste direito”. Dada à importância do brincar para a vida das crianças, sabe-se que esse é um dos pilares da Educação Infantil e também um direito adquirido, é essencial assegurar que esse direito seja respeitado, para que elas possam vivenciar essa prática ao longo de toda infância, inclusive no Ensino Fundamental.

Como aponta Brasil (2009, p.27), ao defender que os educandos de seis, anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no Ensino Fundamental e atender a essa necessidade, que também é um direito adquirido. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, apresenta a necessidade de considerar também no Ensino Fundamental as brincadeiras e aspectos

lúdicos que permeiam a infância como aliados nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quando diz que:

“[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.” (Brasil, 2017, p.53).

Compreende-se que há necessidade de que tudo seja adequado de modo a proporcionar um ambiente acolhedor que facilite a adaptação e promova nas crianças uma ideia de continuidade. Além do projeto pedagógico, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário, os utensílios e equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa escolar anteriormente.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”.

Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO (Org.), 2007, p.30).

Nesse sentido, toda a equipe escolar, especialmente os educadores, precisa modernizar suas concepções para atender às novas necessidades do processo educacional e das crianças nele envolvidas, ter consciência disso é um fator primordial para garantir que a transição ocorra de maneira adequada, caso contrário o sucesso desse processo estará inevitavelmente comprometido. Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores.

Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. (KRAMER, 2007, p.11).

Logo, a escola só conseguirá cumprir seu papel de formar integralmente os educandos se reorganizar seu currículo, seus espaços, ambientes e fundamentalmente suas práticas pedagógicas.

A INFÂNCIA E A CRIANÇA DE SEIS ANOS

Diversos autores, dentre eles Ariès (1981), afirmam que até o fim da Idade Média, a infância não era definida como uma fase, com particularidades de um indivíduo, com características e necessidades próprias, a criança era vista apenas como um adulto em

miniatura, porém sem direitos próprios e com atribuições inadequadas à sua faixa etária. Mudanças importantes para uma nova concepção de infância só começam a surgir no fim da Idade Média, entretanto somente no século XIX essas concepções começam a nortear os processos educacionais. Vale ressaltar que desde então a infância é uma categoria social, marcada pela idade e o tempo de ser criança, que varia de acordo com as diferentes culturas, classes sociais e histórias pessoais de cada ser e de cada família, esse é também um momento específico do desenvolvimento humano no qual se aprende a brincar, falar, andar e interagir no meio em que vive.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. [...] Numa sociedade desigual as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. (KRAMER, 2007, p. 14-15).

A infância sofreu alterações que podem ser evidenciadas tanto na literatura, quanto na legislação, em especial na década de 1980. Os debates políticos que ocorrem em torno da Constituição de 1988 e os estudos de diversas áreas do conhecimento contribuíram para o questionamento da concepção de naturalização das desigualdades sociais e educacionais, até então predominantes e para o reconhecimento de que as condições de desigualdade no caso das crianças eram determinadas por fatores econômicos, culturais e sociais. Dessa forma, à medida que a sociedade organizada exerceu pressão sobre o Estado, este passou a incorporar, nos textos legais, o entendimento da criança como sujeito de direitos. Pode-se citar como exemplos desses textos legais a Constituição de 1988, o ECA nos anos 1990, a atual LDBEN de 1996. Contudo, se no contexto político as diferentes concepções sobre a infância influenciaram ou justificaram as políticas educacionais com limites e possibilidades, no contexto pedagógico a definição dessas concepções é um fator determinante que conduzirá todo o trabalho a ser desenvolvido. Tais concepções orientarão os conceitos sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, além de, pautarem as ações sobre metodologias, seleções de conteúdos, organizações de espaço e tempo e de avaliações.

Atualmente, pelo menos nos documentos legais, a criança é vista como um ser único e de direitos, com suas especificidades e necessidades, que precisam ser consideradas nos contextos em que estão inseridas, como afirma o documento do MEC, a seguir:

Na atualidade, já se reconhece que as crianças têm suas necessidades, têm seus processos físicos, cognitivos, emocionais e características individuais – sexo, idade, etnia, raça e classe social – e têm seus direitos e deveres. Portanto, suas infâncias são diversas, pois elas atuam e participam nos espaços socioculturais, e de seus tempos. (BRASIL, 2015, p. 10).

Ao afirmar que a infância é um conceito que foi construído ao longo da história, compreende-se que essa não é uma definição natural, e sim social.

Para Kramer (2007) o conceito de infância se diferencia conforme a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica e cultural em que se inserem. Portanto, não há uma concepção infantil homogênea, uma vez que as crianças e suas famílias estão submetidas a processos desiguais de socialização e de condições objetivas de vida. De acordo com essa perspectiva, cabem à escola reconhecer esses sujeitos como capazes de aprender os diferentes conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, dispostos em diversos conteúdos escolares, porém essa instituição deve respeitar a singularidade desse período da vida e as particularidades das diferentes “infâncias” inseridas naquele contexto.

Partindo do princípio de conseguir articular o trabalho desenvolvido entre as etapas escolares dando continuidade ao processo, o educador do primeiro ano necessita ter bem definido o significado amplo do que é o educar na etapa anterior, conforme apresenta o RCNEI, vol. 1:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 23).

Além disso, é necessário que as escolas de Ensino Fundamental acolham as crianças e suas infâncias para que elas possam vivenciar plenamente essa fase, o que implica no fato de que essas instituições precisam considerar a importância da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A sociedade brasileira sempre teve dificuldades em democratizar o acesso à leitura e à escrita. A simples menção à alfabetização provoca tensões, sobressaltos, ansiedades, tanto em profissionais como nas famílias. A memória das gerações passadas, privadas desse conhecimento, parece que está presidindo a chegada das novas levas de alunos, como que prenunciando seu possível fracasso escolar. A experiência truncada de escolaridade da maioria dos brasileiros atesta que é muito difícil lidar com essa herança. As práticas adotadas na maioria das pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental ainda se encontram defasadas em relação ao saber acumulado sobre os processos de aprendizagem, de letramento e de alfabetização. No campo da Educação Infantil, podemos observar duas posições extremas. De um lado, muitas pré-escolas forçam uma

alfabetização a crianças muito novas, sem respeitar os ritmos individuais e as características da faixa etária. De outro lado, prospera uma visão romantizada do desenvolvimento infantil, que rejeita qualquer programação que inclua material escrito, entendida como escolarização precoce, privando as crianças mais pobres daquelas experiências de que não dispõem em seus ambientes familiares. No caso das creches, que atendem a crianças de 0 a 3 anos, observa-se a ausência de uma preocupação em desenvolver a linguagem oral e a falta de contato com livros de literatura infantis apropriados a essa faixa etária, entre outros materiais.

Nas primeiras séries, a situação se inverte ou se acentua: a pressão para a alfabetização em um ano, o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam no currículo, o efeito indutor dos sistemas de avaliação externos à escola, tudo isso cria uma pressão muito grande tanto nos professores, como nos alunos e suas famílias. Não parece que esse seja o melhor caminho, quando se leva em conta os resultados negativos constatados nessas mesmas avaliações.

Nas palavras de Emília Ferreira:

“Assim como os objetivos da alfabetização do início da escola primária necessitam redefinir-se, também necessitam redefinirem-se os objetivos da pré-escola com respeito à alfabetização. Não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita. Esta é uma falsa dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve se ensinar a ler e escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda” (FERREIRO, 2008, p.38).

Ao propor diferentes formas de proporcionar às crianças uma aproximação e uma maior familiaridade com a escrita e a leitura, desde a pré-escola e também nas primeiras séries, a autora mostra como converter a alfabetização em “uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão”.

A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la” (FERREIRO, 2008, p. 47).

Já vivemos hoje em uma situação em que a maioria dos alunos permanecerá muitos anos na escola. Existem diversas coisas para aprender na escola que não dependem estritamente da alfabetização; por outro lado, várias experiências mostram que a curiosidade e o gosto por aprender e por se expressar facilitam também o domínio da leitura e da escrita. É preciso, sem deixar de reconhecer a importância da alfabetização, colocá-la em perspectiva, no campo mais amplo da cultura e do conhecimento em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito tempo o processo escolar ocupa um grande espaço na vida das crianças que, em geral, passam anos envolvidas nele. Diante das mudanças sociais e culturais que ocorreram ao longo dos anos, o ingresso nesse processo ocorre cada vez mais cedo e por isso é essencial reavaliar pontos estratégicos que podem atuar como aliados para tornar o todo o processo mais interessante e significativo para os envolvidos.

Embora os documentos explicitam uma preocupação com a passagem entre as etapas escolares, na prática ela ainda não ocorre da maneira prevista. Um fator determinante é a influência da sociedade como um todo, que não acompanhou as evoluções pedagógicas e não reconhece os objetivos atuais da escola de formar integralmente, nem as novas concepções frente ao processo de alfabetização com letramento compreendendo que decodificar ou codificar somente nunca foi e não será suficiente, ainda mais em um mundo globalizado. Fato que permite que as famílias ainda enxerguem o primeiro ano como a antiga primeira série, no qual se valorizava a questão da alfabetização apenas no sentido de leitura e escrita e, com isso, pressionam os gestores escolares e educadores do primeiro ano a enfatizar seus trabalhos nessa questão, o que limita o foco ao aspecto cognitivo que foge da proposta formação de um profissional capaz de intervir na escola como sujeito mediador participante, crítico e criativo, refletir sobre currículo e programas por suas tendências políticas e concepções teóricas, investigar a prática pedagógica da escola com vista ao resgate de sua função social e compromisso com a comunidade e proporcionar oportunidades para elaboração de uma proposta curricular que atenda à coletividade escolar a partir de sua realidade, com questionamentos e sugestões.

A partir das análises sobre as crianças e a infância, é possível considerar que apesar de haver muitos estudos sobre esse tema e também teorias sobre o desenvolvimento humano que podem auxiliar os educadores em seus trabalhos. Faz-se necessário enxergar que cada criança é única e possui o seu próprio tempo, que deve ser respeitado e levado em conta em todos os espaços, inclusive no escolar, diante do processo ensino aprendizagem, para que por meio de trabalhos diversificados sejam proporcionados os benefícios ao desenvolvimento dessa criança.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO A. R. do. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRANDÃO, C. F.; PASCHOAL, J. D. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: teoria e prática na sala de aula. São Paulo, Avercamp, 2009.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, p. 144, 2007.

_____. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil. vol.1 Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRO, Emilia. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 2008. (15a ed.

GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. Jornal Mundo Jovem. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

HAMSE, A. Resolução de Problemas e a aprendizagem. Revista Brasil Escola. Disponível em:<http://m.educador.brasilecola.uol.com.br/trabalhodocente/resolucao-problemas-aprendizagem.htm>. Acesso em 11 de setembro de 2020

HOUAISS, A. Minidicionário da Língua Portuguesa. 4ª ed. Rio de Janeiro: Objetivo, 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade, 2007. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO A. R. do. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a

Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro, E. P. U 2015.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D. ; NASCIMENTO A. R. do. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PANIGUA, G. ; PALACIOS, J. Educação infantil: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

_____. A construção do real na criança. São Paulo: Ática, 2002b. COMEÇO da vida, O. Direção: Estela Renner. Maria Farinha Filmes. Brasil, 2016. 97 min.

SÃO PAULO. Expectativas de Aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. São Paulo: CENP/FDE, 2009.

**TATIANA PAULA ROCHA OLIVEIRA**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Arujá-FAR (2009) e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES (2012); Especialista em Educação especial pela Faculdade de Carapicuíba-FALC (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede pública do Município de São Paulo.

RESUMO

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a fim de conhecer autores que discutam a realidade da inclusão escolar. Durante essa pesquisa foi possível conhecer algumas declarações que foram criadas visando garantir a inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação na rede regular de ensino, estas declarações buscam acabar com qualquer forma de preconceito existente. A concepção de escola inclusiva esta fundamentada no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades das crianças. Ela busca combater a valorização e imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Assim precisamos oferecer uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade. A Educação Especial é uma modalidade da educação escolar sendo responsável pelo atendimento educacional especializado. Sua organização considera a aproximação dos pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de garantir dispositivos legais, políticos e filosóficos.

INTRODUÇÃO

Podemos caracterizar como escola inclusiva aquela que acolhe todas as crianças, garantindo o direito a uma educação de qualidade. Quando as crianças com deficiência convivem com outros alunos, participam das atividades de forma ativa estão deixando para trás uma educação segregada e excludente.

Cabe à equipe escolar garantir que a inclusão ocorra de maneira qualitativa, assim é importante que tenham conhecimento e condições para aplicá-lo no cotidiano escolar.

A inclusão parte do princípio do direito de todos à educação independente de diferenças individuais, inspirada nos princípios da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Está presente também na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de 2008.

Outro importante documento é o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e com qualquer necessidade especial de frequentar ambientes educacionais inclusivos.

Atualmente contamos em muitas escolas com sala de recursos multifuncionais que visam contribuir com a aprendizagem das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e também com os professores, que são os parceiros da aprendizagem.

Durante o processo de ensino e aprendizagem das crianças o professor deve estar atento para as necessidades dos mesmos, respeitando suas características individuais. Todos tem capacidade de aprender, crianças com deficiência visual e auditiva desenvolvem a linguagem e pensamento conceitual. Alunos com deficiência mental podem enfrentar mais dificuldade no processo de alfabetização, mas são capazes de desenvolver oralidade e reconhecer sinais gráficos. Assim é fundamental valorizar a diversidade e estimular as a apresentar seu melhor desempenho, sem fazer uso de um único padrão de ensino. Durante as avaliações os professores devem valorizar o avanço do próprio aluno, sem utilizar critérios comparativos.

Muitas são as dificuldades encontradas em sala de aula, seja pelo número de alunos, falta de recursos e tantos outros fatores, porém precisamos buscar meios de contribuir com a aprendizagem das crianças com deficiência, para que assim tenham um ensino realmente de qualidade.

O PROCESSO INCLUSIVO DENTRO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) caracteriza:

“São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

A legislação brasileira garante a todos o direito de frequentar a escola, em qualquer nível de ensino, e prevê, também, o atendimento educacional especializado.

Esse atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, deve ser matriculada em escola comum, convivendo com quem não tem deficiência e, caso seja necessário, tem o direito de ser atendida no contra turno em uma dessas classes ou instituições, cujo papel é buscar recursos, terapias e materiais para ajudar o estudante a ir bem à escola comum. Esse acompanhamento a Educação Especial nada mais é que um complemento do Ensino Regular. (NOVA ESCOLA. 2006: p14).

A Educação Especial, que é uma modalidade da educação escolar, se organiza de maneira a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva, a fim de garantir os dispositivos legais e políticos-filosóficos a seguir:

Constituição Federal, Título VII, da Ordem Social:

Artigo 208:

III – Atendimento educacional especializado aos indivíduos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

Artigo 227:

II – 1º- Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os indivíduos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, bem como de integração social do adolescente com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

2º - A lei disporá normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência.

Lei nº. 10. 172/01 – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

O plano Nacional de Educação estabelece vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com deficiência. De maneira sintética, essas metas tratam:

- Do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios em parceria com as áreas de saúde e assistência social tendo como objetivo a expansão da oferta de atendimento desde a educação infantil até a profissional;
- De ações preventivas nas áreas visual e auditiva difundindo o atendimento aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental;
- Do atendimento preferencial na rede regular de ensino e da importância da educação continuada dos professores em exercício.

Lei nº. 7.853/89 – Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

Lei nº.8.069/90 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras determinações, estabelece, no 1º do Artigo 2º:

“A criança e o adolescente com deficiências receberão atendimento especializado.”

O ordenamento do Artigo 5º é contundente:

“Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.

CAUSAS E PREVENÇÃO

As causas das deficiências são variadas, podendo estar ligadas a problemas genéticos, complicações na gestação ou gravidez, doenças infantis e acidentes, além de causas pré-natais, perinatais, pós-natais, podendo ocorrer em qualquer fase da vida. Vamos observar algumas dessas possíveis causas:

- Causas pré-natais: ocorrem devido a problemas durante a gestação, seja de maneira espontânea ou não (remédios tomados pela mãe, tentativas de aborto malsucedidas, perdas de sangue durante a gestação, crises de hipertensão, problemas genéticos e outros);

- Causas perinatais: estão diretamente ligados a problema respiratório na hora do nascimento (ultrapassar a hora do nascimento, cordão umbilical enrolado no pescoço dentre outras);
- Causas pós-natal: está relacionada à parada cardíaca, infecção hospitalar, meningite ou outra doença infectocontagiosa, sangue do bebê não compatível com o da mãe (Rh negativo), traumatismo craniano causado por uma queda muito forte entre outras.

A prevenção das possíveis deficiências está relacionada a alguns cuidados tais como:

- Fazer acompanhamento médico pré-natal;
- Infraestrutura adequada nos berçários, para atender recém-nascidos;
- UTI para bebês com risco de vida;
- Aparelhagem adequada, assepsia para evitar infecção hospitalares;
- Vacinação contra diversos agentes, como o vírus da poliomielite e da rubéola;
- Capacitação dos funcionários para resgate de vítimas de acidentes de trânsito;
- Adotar medidas de segurança no trânsito, no ambiente de trabalho e na prática de esportes.

CARACTERIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS

Deficiência é o termo utilizado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica, elas podem ser congênitas (nascem com a pessoa) ou adquiridas. As várias deficiências agrupam-se em cinco conjuntos distintos, sendo eles:

Deficiência auditiva

A deficiência auditiva consiste na perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala, por intermédio do ouvido.

Deficiência física

A deficiência física consiste na variedade de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, das malformações congênitas ou adquiridas.

Deficiência mental

Essa deficiência é caracterizada por um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, originário do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder de maneira adequada às demandas da sociedade.

Deficiência Visual

Deficiência visual é a perda ou redução das funções básicas do olho e do sistema visual, ela se divide em dois grupos de deficiência:

Cegueira – ocorre a perda total da visão ou pouca capacidade de enxergar. O processo de aprendizagem será através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar).

Baixa visão – ocorre pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção. O processo de ensino do aluno com baixa visão se desenvolverá, por meios visuais com emprego de recursos específicos como escrita ampliada, lupa, entre outros.

Deficiência múltipla

A deficiência múltipla esta associação a duas ou mais deficiências, sejam intelectuais, físicas, distúrbios neurológicos, emocionais, linguagem e de desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional.

Existem pesquisadores que separam as deficiências múltiplas em dimensões:

Física e psíquica: Associa a deficiência física à deficiência intelectual; Associa a deficiência física a transtornos mentais.

Sensorial e psíquica: Engloba a deficiência auditiva e a deficiência intelectual; A deficiência visual com a intelectual; A deficiência auditiva a transtornos mentais; Perda visual a transtorno mental.

Sensorial e física: Associa a deficiência auditiva à deficiência física; A deficiência visual à deficiência física.

Física, psíquica e sensorial: Traz a deficiência física associada à deficiência visual e à deficiência intelectual; A deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência intelectual; A deficiência física associada à deficiência auditiva e à deficiência visual.

COMO RECEBER UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA?

Além das adaptações curriculares, a escola precisa pensar nos demais ambientes, possibilitando assim com que as crianças explorem os diferentes espaços de maneira autônoma. Para isso, devemos disponibilizar materiais e equipamentos específicos, bem como estratégias, seleção e produção de materiais que potencializem o desenvolvimento de sua aprendizagem (RAADI, p. 64).

Nas unidades escolares podemos encontrar muitas barreiras para inclusão, que devem ser observadas de maneira reflexiva buscando alternativas para supera-las. Veja abaixo:

Arquitetônica: são os obstáculos que impedem as pessoas de desfrutar e ocupar o espaço físico. Elas precisam ser identificadas e removidas tanto na escola como ao redor dela (degraus, falta de elevador, buracos, desníveis no chão, pisos escorregadios, portas estreitas, sanitários minúsculos, má iluminação, má ventilação, má localização de móveis e equipamentos etc).

Comunicacional: ela ocorre quando as informações não são capazes de atingir a todos ou porque não existem ou porque não são apresentadas de maneira acessível.

Elas ocorrem geralmente de três formas:

Na comunicação interpessoal, quando você vai conversar com um surdo e não sabe Libras, comprometendo a comunicação. Na comunicação escrita, quando as informações não estão disponíveis em Libras ou Braile. Nos espaços virtuais, devido à falta de acessibilidade digital (tradução automática, audiodescrição e textos alternativos nas imagens).

Metodológicas: devemos ofertar diversas teorias para atender as diferentes demandas de aprendizagens. Utilizando materiais didáticos adequados às necessidades e especificidades.

Instrumentais: são as adequações necessárias para que o aluno consiga desenvolver suas atividades cotidianas da maneira mais autônoma possível (adequar à forma como alguns poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos utilizados em sala de aula e nos demais ambientes).

Atitudinal: são as atitudes preconceituosas e estereotipadas que criamos em nos mesmos. Na escola é importante buscarmos maneiras de combatê-las, promovendo atividades de sensibilização e conscientização, dentro e fora da mesma a fim de eliminá-las.

Todas essas ações são fundamentais para garantir o direito de inclusão de maneira efetiva, garantindo equidade.

É importante também que a escola conte com uma rede de apoio formada por: professores, gestores, famílias, funcionários, alunos, fisioterapeutas, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e médicos, onde todos contribuem em uma grande rede de aprendizagem e apoio a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa bibliográfica foi possível conhecer e evidenciar o processo de inclusão escolar, elencando as características das diversas deficiências, suas causas, necessidades, etc.

A inclusão prevista em lei determina a matrícula de todas as crianças na rede regular de ensino, sem exceção. Assim este direito deve ser garantido e respeitado, ofertando uma educação de qualidade.

Precisamos continuar progredindo para uma educação inclusiva, pautada na cidadania global plena, livre de preconceitos que reconheça e valorize as diferenças. Temos muito a alcançar, vários são os desafios, porém não podemos esmorecer, pois uma verdadeira inclusão se faz com a contribuição de cada um de nós.

Amparando-nos na fala de Marion Welchmann (s.d): “se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender”. Assim é fundamental pensar em meios e recursos de aprendizagem, evitando perpetuar erros históricos de uma educação segregacionista.

Para que este processo ocorra é fundamental uma formação constante por parte dos professores e equipe escolar visando garantir uma educação de qualidade respeitando às especificidades.

Assim a escola só assumira seu caráter inclusivo quando promover a diversidade e equalizar as oportunidades, desenvolvendo um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, que vise contemplar a todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Decreto Legislativo n. 186, 24 de dezembro de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.** Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

_____. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 9. ed. Brasília: MEC/SEF, 2014.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. Salamanca.** Espanha. 07 a 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em: 10 de agosto de 2020.

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611702/artigo-53-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990> > acesso em: 12 de agosto de 2020.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm acesso em: 16 de agosto de 2020.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE 0 A 3 ANOS DE IDADE



THAIS DIAS CAVALCANTE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein de São Paulo (2008); Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Itapeverica da Serra (2012); Professora de Educação Infantil da prefeitura de São Paulo no CEU-CEI Alvarenga.

RESUMO

Desde 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a educação infantil passou a integrar a educação básica e deve ser oferecida em centros de educação infantil (CEI) para crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos, sendo locais privilegiados para a vivência das infâncias, visando à finalidade do desenvolvimento integral do indivíduo em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Compreende-se que os espaços e ambientes promovem interações significativas para alcançar tal finalidade e o papel do educador nesse processo, tem grande relevância no desenvolvimento das potencialidades das crianças, tendo o cuidado de planejar e propiciar espaços internos e externos convidativos promovendo experimentações que favoreçam as brincadeiras, a ludicidade, o dinamismo e sendo acessível a todos proporcionando prazer na busca do saber. Essa investigação tem por finalidade analisar a organização dos espaços na educação infantil, especialmente nos centros de educação infantil (CEI), compreendendo sua importância no processo de aprendizagem das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Organização; Espaço; Currículo; Criança.

INTRODUÇÃO

A proposta de estudo sobre o tema partiu do interesse pela legislação vigente sobre a educação infantil, a qual enfatiza o assunto como preponderante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Em virtude de atuar na educação infantil no Município de São Paulo, buscamos observar o quanto esses ambientes e espaços bem organizados, planejados fomentam a aprendizagem dos pequenos. Usados como

instrumento para as propostas pedagógicas contribui e muito para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças. Partindo desse pressuposto analisaremos como a organização dos espaços contribui para o currículo da educação infantil favorecendo o protagonismo infantil.

Nesse sentido os ambientes bem planejados e estruturados devem propiciar múltiplas experiências, linguagens, interações com o outro e com o meio, promovendo culturas infantis. A maneira como o lugar físico escolar é estruturado deve ser repensado para que seja promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, principalmente na Educação Infantil. Desse modo ao construir o projeto político pedagógico (PPP) participativo entre todos os educadores da instituição, o mesmo deve prever condições de organização de espaços, matérias e tempos, valorizando a diversidade, relações étnicas raciais e culturas, embasados nos princípios éticos, políticos e estéticos, contudo devem estar voltados para atender as necessidades, os interesses e as especificidades das crianças e bebês, desenvolvendo sua autonomia. Contudo nosso objetivo é conhecer as contribuições dos espaços como instrumento didático e pedagógico favorável ao currículo, apontando suas influências no desenvolvimento integral de meninos e meninas.

O presente trabalho iniciará com a concepção de criança e infância, destacando brevemente a educação infantil no Brasil, bem como as legislações que regem o currículo, focando na educação de 0 a 3 anos de idade. Buscamos embasamento teórico para entender as contribuições dos espaços da educação infantil como instrumento didático, pedagógico e sua influência no desenvolvimento das crianças.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Segundo o Dicionário online de português criança significa Menino ou menina que está no período da infância, entre o nascimento e a puberdade. Sendo assim criança não significa infância, como pensamos, mas a criança vive a infância e tem seus direitos assegurados conforme a Constituição Federal de 1988 que no artigo 227 que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CF, p. 132- 133)

Destacamos que a constituição federal aponta que a criança é sujeito de direitos assegurado por lei.

Faria e Salles (2007, p. 44) afirmam que:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de

decidir, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança –, mas relações dialógicas- entre adultos e criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito.

Entendemos que a infância vem se transformando ao longo do tempo, precisamos compreender sua trajetória dentro da história e a relação das crianças com a sociedade para assim meditar o conceito de infância, criança e educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A educação infantil paulistana em 80 anos de história passou por muitos momentos políticos e várias concepções de educação infantil e criança. Iniciou-se em 1935, com a criação dos parques infantis pelo então diretor de departamento de cultura da cidade, Mario de Andrade, lugar esse que garantia o brincar, permitia-se a criança criar suas culturas infantis.

Na década de 70, os parques infantis passaram a serem denominadas escolas Municipais de educação infantil, já na segunda metade da década de 90 com a promulgação da LDBEN nº9394/96 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e incluiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Sendo assim a educação infantil recentemente tornou-se instrumento de estudos enfatizando suas contribuições para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Segundo a LDB em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com a citação acima, é na Educação Infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade.

Em meados dos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança. Agora se procura entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio-interacionista tem como principal teórico Vigotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2002).

Em 1998, é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos

de idade. Ressaltamos que foi um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar.

Entretanto de acordo com a experiência na educação infantil observamos que é de suma importância para o desenvolvimento humano e social da criança. As experiências vivenciadas nos espaços com objetos de artes, brincadeiras, interações, cultura e dentre tantas possibilidades, levando em conta suas múltiplas linguagens as mesmas constroem sua própria história.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Sabemos bem da dificuldade em se trabalhar com a Educação Infantil no Brasil. Os espaços muitas das vezes não são adequados, falta de estrutura e materiais, impossibilita construirmos uma educação de qualidade, que de fato favoreça o desenvolvimento dos nossos pequenos. Em se tratando da organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, Zabalza (1998) aponta que estas instituições precisam de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. Quanto ao espaço físico, não se deve pensar em modelos arquitetônicos únicos, pois estes devem se adaptar à cultura e aos usuários do espaço.

Deste modo as instituições de Educação Infantil precisam pensar cuidadosamente sobre os espaços destinados às crianças, já que são espaços detentores de cultura. É preciso que elas se sintam felizes e seguras na escola.

Embasados na orientação normativa nº1 (2014), esses espaços coletivos privilegiam a vivência das infâncias, sendo planejados de maneira que alcance todos os bebês e crianças garantindo igualdade de oportunidade tanto para meninos, meninas, brancos, negros, pessoas com deficiências, brasileiros, imigrante, indígenas, ou seja, um espaço educativo que atenda e respeite a diversidade. Visibilizando a singularidade dos bebês, suas necessidades, valorizando sua cultura, família e comunidade.

Na educação infantil a criança tem direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando ao cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (ORIENTAÇÕES NORMATIVAS Nº1, 2014, p.5).

Nesse sentido é de suma importância que os espaços educativos favoreçam tais direitos, por meio das interações e brincadeiras, propiciando autonomia e a participação efetiva dos bebês e crianças como sujeitos potentes, ativos e protagonistas no processo de aprendizagem. "O espaço em si é um educador, e o ambiente que criamos no espaço

também... a organização é uma das atividades do professor por isso, precisa ser planejada” (Barbieri, 2012, p. 45).

Deste modo:

A função docente como co-produtora de currículo, efetiva-se na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e famílias, experiências nas diferentes linguagens e nas práticas sociais e culturais de cada comunidade. (RICHTER E BARBOSA 2010, p. 85).

Ao se tratar de currículo na educação infantil, que visa articula saberes e experiências das crianças, com os conhecimentos que promovem o seu desenvolvimento integral, entende-se que os espaços e ambientes são o sintagma para a realização curricular. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (2015) destacam que:

Considerando o brincar e as interações como eixos norteadores do currículo da educação infantil, conforme preveem as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação infantil, espaços e ambientes, como importantes elementos curriculares, devem ser organizadas de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e experiências apreciadas pelos bebês e crianças. (INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA 2015, p. 48).

No entanto, os ambientes devem ser planejados a atender as especificidades das crianças e do grupo como um todo, considerando-as como atores sociais, a partir desse cenário. DAVID e WEINTEIN, (1987) afirmam que:

Todos os ambientes construídos para as crianças deveriam atender as cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade. (OLIVEIRA 2010, p.118, apud, DAVID E WEINTEIN).

Ao promover a identidade pessoal, as crianças devem ser oportunizadas na valorização de suas vivências, pensamentos, memórias, crenças, valores, ideias, significados e participar na organização dos espaços, projetos e assim exercer sua individualidade e preferências. Impulsionar o desenvolvimento de competência faz-se necessário planejar o ambiente para que as crianças tenham acesso às atividades do dia a dia, de acordo com as suas necessidades básicas, sem assistência constante de um adulto.

Além disso, o lócus educativo deve ser consolidado como oportunidade para o crescimento através da estimulação dos sentidos, que ocorre em ambientes externos no contato com a natureza, com atividades sinestésicas. E movimentos corporais com matérias, estruturas físicas, mobiliário e brinquedos que promovam habilidades e interação com o espaço. O trabalho realizado com as crianças nesses espaços deve motivar sensações de segurança e confiança, sendo preponderante para que elas venham explorar o ambiente, para promoção de desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

Para essa organização é importante pensar em ambientes privados, ou seja, onde as crianças possam ter sua individualidade respeitada. CARVALHO e RUBIANO, afirmam que:

Espaços privados fornecem oportunidade para expressar e explorar sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustrações, longe do olhar dos outros; servem para a criança retirar-se, momentaneamente, do ritmo rápido do grupo, ou para um descanso para novas situações. (OLIVEIRA 2011, p. 123, apud CARVALHO E RUBIANO).

Ademais, os espaços destinados para vivência das infâncias, privilegiam o educar e o cuidar como indissociáveis das ações pedagógicas. “Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam” (Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial, 2012, p. 19).

O espaço da educação infantil pode ser um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças, de uma educação que permita e favoreça a diversidade. As diferenças enriquecem o ambiente coletivo das instituições de educação infantil e contribuem para que as crianças tenham a possibilidade de construir uma visão positiva sobre a diversidade de vida em contextos, bem como o respeito pelas diferenças. (FARIA E FINCO 200, pg. 78).

Diante do exposto, concluímos que os espaços nas instituições de educação infantil e os elementos que os compõem, são ambientes coletivos de experiências, diversidade, relações, brincadeiras e interações, portanto de aprendizagens, sendo um forte contribuinte para as práticas docente, ou seja, devem ser cautelosamente planejados, pensados e organizados para as crianças, proporcionando segurança e prazer na busca do saber,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto constatamos que a infância foi concebida historicamente e passou a ser vista, estudada e com a legislação garantimos e consideramos a criança como sujeito de direitos.

O presente trabalho de pesquisa discute a organização dos espaços e ambientes na educação infantil, abordando aspectos preponderantes ao desenvolvimento integral da criança pequena. Contudo as crianças despertam interesse por espaços harmonioso, bonito, limpo, atraente, organizado que predispõe acontecer desenhos, interações, jogos, brincadeiras, pintura, histórias, leituras, dentre tantas outras vivências. Precisamos atentarmos as escutas das nossas crianças, considerando suas escolhas e olhares, que irão direcionar o nosso trabalho pedagógico. Nossos pequenos têm muito a contribuir para melhoramos a organização dos ambientes como parque, pátio, refeitório, sala de aula quadra e etc

O espaço escolar é construído, a criança por sua vez, participa desse processo. No nosso trabalho ficou claro que a criança, além de representar visualmente o espaço físico traz em suas falas as relações que acontecem nele.

Essa reflexão nos leva a acreditar que o ambiente de convívio dessas instituições quando bem estruturados, transformados a fim de atender as necessidades coletivas e individuais de meninos e meninas de 0 a 3 anos de idade, se constitui um importante elemento curricular, ou seja, favoráveis ao eixo da educação infantil que é brincadeiras e interações. Esse espaço é socialmente construído, logo a criança como ser social, participa desse processo.

Sendo assim a pesquisa consolidou nossas expectativas revelando indispensável às práticas e aos objetivos de seu organizador, que tem o desafio de transformar espaços em ambientes onde a criança possa ser criança, expressar seus sentimentos e sensações, angústias e frustrações, alegrias, risos e choros, sem qualquer tipo de operação, desrespeito ou discriminação, lugar esse que propicie a ela vivenciar experiências significativas e convenientes ao seu aprendizado e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré- escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortes 2012.
- BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BECCHI, E. et al. Ideias orientadoras para creche: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Trad, Maria de Lurdes Tambaschia Menon. (Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial. Brasília: MEC/SEB 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetro nacional de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006. Vol.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras

nas creches: manual de orientações pedagógicas. Brasília: MEC/SEB, 2012.

DICIONARIO ONLINE: disponível em <https://www.dicio.com.br/criancas/> ACESSO EM 25.08.20

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.) Sociologia da infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo, SP. Ed. Scipione, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. Educação Infantil Métodos. São Paulo, 2002.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1. p. 85-96, jan./abr. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa n.º 01: Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SIAULYS, Mara O. de Campos. Brincar para todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O USO DO CINEMA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA



THIELY APARECIDA DO CARMO CAPELO

Graduação em História pela Universidade Nove de Julho. (2010); Graduação em Pedagogia (2016) pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus; Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2013); Professora de Educação Infantil – no Céu Cei Jardim Paulistano e Professora de Educação Básica II– História - na EE Almirante Marquês de Tamandaré.

RESUMO

O objetivo desse estudo é ressaltar a importância da utilização do cinema na sala de aula e os benefícios que essa ferramenta pedagógica pode trazer para a aprendizagem dos educandos voltados mais especificamente as práticas de ensino e o surgimento da sétima arte, a pesquisa também vai abordar os cuidados que se deve ter ao trabalhar o cinema como fonte historiográfica, além de uma pesquisa que aborde a utilização de filmes em sala de aula. Para sua elaboração, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em estudiosos renomados como BITTENCOURT (2005), NAPOLITANO (2005) e FONSECA (2003), entre outros. A escolha por este tema justifica-se que por muito tempo o cinema não foi considerado fonte histórica e atualmente é um grande aliado e desperta interesse dos educandos.

Palavras-chave: Cinema; Ensino; História; Aprendizagem; Audiovisuais.

INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, a mídia tem tentado manipular as massas e isso está intrinsecamente ligada a história, acompanhando como a civilização se portava e como eram manipuladas através da história, o cinema também colaborou para essa manipulação, pois criou através do hedonismo, um padrão a ser seguido pelas pessoas, separando o que eles mostravam que era o certo e o que era errado. (HERNAN e CHOMSKY, 2003: 105).

Um bom exemplo dessa manipulação na mídia e no cinema foi a introdução do consumo de cigarros, que mostrava ascensão social e *status*, em uma época que os países não estavam bem economicamente, levando através do *glamour* do cinema um padrão de vida elevado, desviando o foco do povo do que acontecia na economia por exemplo, e isso

começou a ser usado para manipular as classes sociais em vários países, que usaram a mídia a seu favor. (OBRIGADO por fumar. Direção Jason Reitman. Fotografia Jim Whitaker. Room 9 Entertainment, 2006. 1 DVD (92 min), NTSC, color. Título original: Thank You for Smoking).

Nos Estados Unidos, por exemplo, a elite dominante criou o *American Way of Life* para desviar o foco das crises decorrentes da quebra da bolsa de valores de 1929, floreando uma nova concepção de vida para os americanos, que vinham sofrendo economicamente, e para não haver uma revolta, a elite contornou a situação através de ideais espelhadas pela mídia, abafando futuras crises, e assim a mídia e manipulação da sociedade são analisadas de perto pela história, que estuda os comportamentos e o impacto disso para os fatos históricos.

Qual a importância do cinema nas práticas de ensino da educação básica e suas contribuições para uma aprendizagem significativa?

Este trabalho tem como justificativa mostrar a importância do cinema no ensino que por muito não foi considerado fonte histórica, mas só a partir das contribuições de Lucien Febvre e Marc Bloch, que passou a ser um grande instrumento para investigar o passado e em seguida um importante apoio pedagógico que torna a formação do conhecimento mais prazerosa e significativa, além disso, o cinema gera uma aproximação entre educador e educando.

O objetivo geral desta pesquisa é evidenciar a importância do cinema em sala de aula e como objetivos específicos abordar a importância da aprendizagem por meio de recursos audiovisuais de maneira que o ensino seja prazeroso ao educando e elencar a ferramenta como importante instrumento de manipulação ao longo da história.

O CINEMA E A HISTÓRIA AO LONGO DOS TEMPOS

O cinema teve origem com os irmãos Lumière, que acreditavam que o cinematógrafo não traria a atenção e apreciação do público, que serviria somente para os fins científicos, conforme as afirmações de Bernadet (1985).

Podemos afirmar que a produção de filmes é uma importante fonte histórica que auxilia no estudo do passado e compreensão do presente, pois este transcende a cultura da época em que foi elaborado, o filme vai muito além de uma mera história, dentro de sua trama, nele há concepções de cenários, figurinos de época, fotografia, histórias que juntos criam um enredo que torna o filme complexo e rico em detalhes, pois serve como fonte histórica e cultural.

No entanto, nem sempre foi desta maneira, pois até início do século XX, somente os documentos escritos eram considerados de suma importância, somente a partir das ideias dos Annales que as fontes que não eram escritas passaram a ser valorizadas, conforme explica um importante integrante da Escola que proporcionaria tal mudança no ramo da pesquisa histórica, Marc Ferro (1976).

De acordo com Marc Ferro (1976), o cinema traduz todas as características de sua época e ainda ressalta que as luzes do cinema são reveladoras, em sua obra ainda menciona:

“[o cinema] destrói a imagem do duplo de cada instituição, cada indivíduo e tinha constituído diante da sociedade. A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queira mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o universo de uma sociedade seus “lapsus” (...)”. (FERRO, 1976: 202-203)

Ainda diante dos estudos de Ferro, existe o fato de que os documentos escritos muitas vezes são manipulados de acordo com os interesses de quem o contratou, nas películas de documentários como também são consideradas fontes, isso também pode ocorrer.

Partindo da ideia de manipulação anteriormente discutida, o cinema como um meio de comunicação, ao longo da história explicita um grande teor nacionalista, inclusive no Brasil durante o governo do presidente Getúlio Vargas, em que este acreditava que o cinema era capaz de ser um elemento divulgador de cultura e unificador do Estado (SIMIS, 1996). Inclusive durante seu governo, estabeleceu um departamento próprio, intitulado com INCE no ano de 1937 que tinha como principal objetivo a utilização da produção cinematográfica com cunho pedagógica, desta forma, se ressalta a ideia da intencionalidade e manipulação nas obras fílmicas.

Ainda de acordo com Simis (1996), Vargas dava tanta importância ao cinema que teria viajado para a Europa, a fim de observar o cinema educativo que era realizado na Itália fascista e na Alemanha nazista, contudo, o INCE apenas foi extinto em 1967, quando há o surgimento de um instituto responsável para administrar as produções fílmicas.

A utilização do cinema como recurso manipulador e ideológico não ficou restrito ao Brasil, pois, Pereira (2003) ressalta que o início da década de XX foi característica pela utilização dos regimes totalitários dos recursos cinematográficos para controlar a opinião pública e garantir a continuação de poder através dos meios de comunicação, deste modo às autoridades públicas tinham total certeza da força ideológica que a produção de cinema poderia representar.

O cinema como um instrumento pedagógico surge no Brasil, durante o governo de Getúlio Vargas com o INCE – Instituto Nacional do Cinema Educativo que tinha o objetivo de promover a educação popular através do cinema, e em meados da década de 1980

como consequência do aumento dos meios de comunicação em massa no país, neste instante, órgãos públicos e estudiosos passam a elaborar bibliografia e estudos pertinentes ao cinema na sala de aula

No ano de 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em meio a um contexto de abertura política que se discute a volta da disciplina história ao currículo e que estes que abordam o desenvolvimento de competências e habilidades durante a educação básica, que engloba o ensino fundamental e médio, propõe uma análise sobre os mais variados tipos de linguagem audiovisual, inclusive o cinema.

A criação dos PCNs tem uma proposta de uma educação nos modelos construtivistas, para fugir das concepções do ensino tradicional e bancário, a partir da elaboração desses documentos ressalta-se a importância do cinema como instrumento em sala de aula, e que de fato possui resultados consideráveis na educação.

A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais e da distinção entre realidade e a representação da realidade expressa em gravuras, desenhos, gráficos, mapas, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, discursos orais e escritos. (BRASIL, 1998, p. 32).

Atualmente podemos perceber a preocupação que os órgãos públicos estão tendo com a produção cinematográfica, maiores investimentos nesse ramo e programas de incentivo do ensino de várias matérias com o auxílio do cinema, um exemplo claro, foi lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, em 2014 houve uma reformulação no seu artigo 26, em que propõe a exibição de filmes nacionais como um componente curricular complementar que deverá ser integrado ao currículo da escola de modo a promover e valorizar o cinema brasileiro.

"Art. 26 – § 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais". (BRASIL, 1996)

Outro especialista sobre o assunto Chaves (2004), ressalta que a partir do conhecimento da história do Brasil, os alunos irão compreender seu papel de maneira individual, social e coletivamente para que cheguem a uma forma de aprendizagem significativa.

Ferro (1976) garante que todo o filme pode ser objeto de análise, e que o historiador deve analisar atentamente elementos que lhe façam compreender o passado, este estudioso ainda afirma que através da cinematografia podemos perceber a relação que esta tem com seu público através das críticas que são elaboradas. Esta é uma pesquisa muito difícil de ser realizada e depende da visão do profissional, de certa forma o que realmente importa para historiador, é muito mais as condições de produção e as mensagens veiculadas pela película, do que a forma de recepção.

O mesmo autor ainda ressalta que toda obra cinematográfica vai tentar capturar mesmo que inconsciente algum aspecto social, econômico ou político do período em que vivem.

Como toda fonte histórica necessita de um questionamento, o cinema também não é diferente, Marc Ferro (1976), propõe uma avaliação metódica do conteúdo que foi produzido, e ressalta que é preciso verificar “se o documento é autêntico em sua totalidade ou intacto em sua continuidade”.

Benjamin (1996), afirma que classificar o cinema como um meio de comunicação não basta, pois ele é uma fusão entre arte e indústria. Outro autor pesquisador do ramo de cinema dará extrema importância para a linguagem utilizada nesse gênero audiovisual.

O cinema é uma forma artística de expressar não só objetivamente, mas também subjetivamente de acordo com Arnheim mencionado por Geada (1998, p.10), em que é possível estabelecer relações simbólicas entre objetos e realidade.

A sétima arte como é classificado, foi importante para o estabelecimento das relações humanas desde 1895 quando foi criado, pois antes, somente a fotografia era responsável por captar imagens, agora o cinema além de capturar as imagens ainda tem o movimento sob suas lentes, pois as películas trouxeram dinâmica para o mundo das artes, sendo que um bom filme é formado por frames de fotografias que ganham vida nas telas do cinema.

O cinema também foi responsável pela ampliação de cultura na população, mas possibilitou uma nova visão de mundo, e pode ser entendido como um meio de produção ideológica e que colabora para a construção da própria história, porque o grande número de expectadores torna atrativo para os cenários políticos e midiáticos, a construção de valores, inserindo por décadas tendências.

Elias Thomé Saliba (1993) afirma que entre as produções filmográficas são próprios das concepções de seu contexto histórico e também da posição que se ocupa nele. Para Almeida (1993), o filme se classifica como uma produção de artes, pois faz uma criação estética da realidade e da vida, o que gera uma discordância de ideias, pois Mac Ferro que simboliza um dos maiores estudiosos no quesito de cinema, traduz o cinema como algo muito além da arte, mas um produto de imagem-objeto, ou seja, o autor vê o cinema como algo que se é construído a partir de vários elementos e não montado.

Ferro (1976) ainda comenta sobre o cinema ter lapsos, ou como ele mesmo explica em sua obra, que são os elementos que escapam a intencionalidade de quem o produz, é isso o que possibilita dizer segundo o autor, que o cinema pode, contudo, fazer um entendimento da sociedade da qual pertence.

O historiador inglês Eric Hobsbawn, citado por Kornis (1992), afirma que o cinema iria

influenciar totalmente na maneira de ver o mundo e que este influenciaria totalmente a transmissão de ideologias.

Ainda sob o ponto de vista ideológico do cinema, Marc Ferro defende que através da leitura detalhada de um filme chega-se ao cerne de uma realidade política e social, e que o historiador tem papel fundamental nessa observação e de acordo com outro importante historiador Marc Bloch, fazer a crítica dos testemunhos, pois não se pode acreditar em tudo que é passado, o historiador deve ir a fundo na pesquisa, fazer a diferenciação entre fatos romaneados ou verídicos, se o trabalho foi embasado por alguma pesquisa, pois não há uma neutralidade nem nos filmes, que muitas vezes este representa a concepção política do diretor ou do grupo que o produz, desta forma, podemos afirmar que dentro de um filme há várias versões que podem ser estudadas, assim como o historiador que ao pesquisar inicialmente faz um recorte de um determinado tema.

Contudo, Burke (2004) questiona algo extremamente importante em relação aos filmes, pois, este diz que as produções cinematográficas nos fazem sentir o passado com um próximo presente, e nos faz pensar em até que ponto essa atitude é feita com veracidade, e se os produtores de cinema têm realmente esse compromisso, ou estão apenas ligados em atrair o público. De fato, podemos considerar esses dois elementos, pois estes não se excluem.

Mais uma vez, é ressaltada a importância do saber historiográfico e que o produtor de cinema deve trabalhar aliado a este profissional da educação que possui um trabalho indissociável ao historiador a fim de evitar anacronismos, como na citação a seguir:

E o diretor está preocupado não somente com que aconteceu realmente, mas também em contar uma história que tenha forma artística e que possa mobilizar os sentidos de muitos espectadores. O termo híbrido “docudrama” é uma lembrança muito viva da tensão entre a ideia do drama e a ideia do documento, entre os anticlimaxes e o caráter inacabado, do passado e as necessidades do escritor, ou do pintor, de atender à forma (BURKE, 2004: 200).

No entanto, o que os principais historiadores Burke e Ferro ressaltam é que o cinema não deve ser enxergado como algo fidedigno à historiografia, mas deve-se ao menos ter uma preocupação em considerá-la.

Ademais, o que é um filme senão um acontecimento, uma anedota, uma ficção, informações censuradas, um filme de atualidade que coloca no mesmo nível a moda deste inverno, e os mortos deste verão, e que poderia fazer disso a nova história. (FERRO, 1975: 05).

Portanto, o historiador que fizer a opção de estudar o cinema como fonte, deve estar preparado para limitações que podem ocorrer ao se analisar uma produção cinematográfica.

De acordo com Claro (2012), que afirma que através de um filme podemos fazer um resgate da nossa sociedade atual, além de que o filme tem um propósito e por se tratar de

um meio de comunicação em massa, representa uma ideologia do período que está sendo abordado.

Ainda de acordo com Claro (2012):

A questão de o cinema ser considerado como produto cultural está ligada à nossa sociedade na medida em que cada vez mais a população como um todo tem acesso aos vários meios de comunicação de massa, os quais veiculam ideologias e representações da mesma sociedade. (CLARO, 2012: 115)

Logo, os benefícios que o cinema enquanto produção humana, proporciona, são muito maiores do que o valor pago por eles, pois quando se trata de cultura e tudo o que se está atrelado a este elemento, são questões importantes de valorização da sociedade. Mas isso não descarta também a relação dos malefícios, pois estes fatores dependem intrinsecamente do ponto de vista.

Roger Cartier (1991, p.45) afirma que o cinema é uma ferramenta que demonstra a representação social e cultural de um período, e através dele podemos compreender o indivíduo perante a coletividade.

Sobre a relação do cinema e da sociedade Morettin (2003, p.14) afirma que o filme abrange todas as estruturas da sociedade e que inclusive é disseminador de ideologias que possibilita a tomada de decisões.

Outro fator importante que deve ser levado em consideração é que o historiador trabalhe em conjunto com o professor para que se tenha o sucesso de trabalhar o cinema em sala de aula, para que juntos consigam estabelecer elementos primordiais no conhecimento histórico do educando, a ferramenta cinema utilizada em sala de aula seria um dos caminhos para entender a construção de cenários culturais, sociais, econômicos e políticos de uma época cabendo ao mediador, ajudar o educando a entender que há muitos elementos por trás de um filme e sua história, como quem o produziu, a época e o porque foi produzido, todos esses elementos fazem a ligação entre o trabalho do professor e do historiador.

O USO DOS FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de história visa desenvolver habilidades como a criticidade dos educandos, desta forma, as mais variadas fotos devem ser trabalhadas por professores e alunos no contexto da sala de aula.

O Referencial Curricular de História (2006), documento pertencente da educação básica, orienta os professores para trabalhar os mais variados tipos de leitura, como os que estão explícitos ou ainda implícitos, é o caso das imagens, mapas, e inclusive os filmes que

são objetos de aprendizagem desafiadores e ajudam a pensar historicamente.

Desta forma, esse referencial estimula que durante as aulas de história, as crianças e adolescentes aprendem técnicas indispensáveis para serem exímios leitores e tenham a habilidade de estabelecer relações com o contexto histórico.

O cinema também é uma forma de imagem, e com isso se trabalha a intertextualidade, que consiste no diálogo de várias imagens para a interpretação e questionamentos do leitor, de acordo com o referencial de 2006:

Todos os tipos de imagem convidam à leitura: imagens fixas ou em movimento, imagens virtuais de computador, do cinema, do vídeo, de televisão – imagens da arte, fotografias, pinturas, desenhos, esculturas, espetáculos cênicos, imagens didáticas – tabelas gráficas, mapas, ilustrações, imagens publicitárias, a paisagem natural ou a construída pelo homem. (SÃO PAULO, 2006: 23)

Para Hernández (2000), o filme na escola deve ser algo com intencionalidade, o professor deve conhecer a obra muito bem e deve promover uma relação com o público além de despertar valores culturais.

De acordo com Circe Bittencourt (2004), a inserção do cinema na sala de aula, não é algo recente, há tempos o ensino de história por meio de exibição de filmes funciona como um método para acabar com a memorização e aulas maçantes e acima de tudo não seria o filme só por passar, com o intuito de matar aula, mas para que o aluno aprenda através de recursos visuais, mas sempre com o intermédio do professor, a criticidade das fontes audiovisuais também devem ser realizadas, pois toda imagem, seja em movimento ou não é produzida com alguma intencionalidade.

Ferro (1979), ainda vai mais longe, pois afirma que o filme revela tudo aquilo que quem o produziu buscou expressar e acima de tudo ainda expressa elementos que não foram desejados, deste modo, o professor de história deve entender como filtrar as imagens e sons contidos na obra e também ensinar seus alunos para que não cometam erros de cunho anacrônico, um filme pode expressar aspectos culturais de uma época como pode cometer equívocos, daí a importância do ensino através dos filmes seja algo planejado.

Antes de começar as aulas se deve analisar os conhecimentos prévios dos alunos, pois se isso não for feito, nada terá sentido, pois o conhecimentos destes devem ser levado também em consideração, feito essa sondagem, se pode chegar em discussões de hipóteses anteriormente levantadas pelos alunos, em contrapartida ao se trabalhar com filmes em sala de aula, o educador deve possuir conhecimento da obra a ser trabalhada, Kornis apud Bittencourt (2004), afirma que o professor deve saber primeiramente o contexto em que o filme foi produzido, direção, fotografia, roteiro e faixa etária do aluno.

Outro ponto crucial com o ensino de história a partir do cinema destacado por Prestes

(2004), que o cinema é um recurso didático excelente para o ensino aprendizagem, mas que se não for usado corretamente pode ser perigoso, pois uma obra fílmica não é a representação da realidade, mas uma parte da reconstituição do passado em que o autor que o elabora, faz um recorte do passado de acordo com sua intencionalidade.

Contudo, não existe uma metodologia infalível no trabalho com filmes, pois a metodologia empregada depende dos objetivos a serem atingidos, do conteúdo a ser abordado, dos conceitos a serem apropriados do filme para que o aluno compreenda a mensagem a ser passada, para que o aluno faça uma visão crítica de acordo com os assuntos abordados em sala de aula.

Macedo (2003), afirma que uso do cinema pode ser importante na educação por fazer com que os alunos reflitam a partir de diferentes temporalidades, que a partir do filme os alunos possam analisar as rupturas e permanências que permeiam a história, assim como livros, muitos filmes são pautados em documentos históricos que mostram a realidade de uma época, desta forma, o cinema traz vida a fatos e contextos que já ocorreram, mas que podem estar presentes em nossa sociedade.

O historiador Leandro Karnal (2003), já abordava em sua obra que o ensino através das imagens cinematográficas não deve ser somente uma forma de distração, mas que estas possibilitem a discussão e o entendimento por parte dos alunos, algo que enriqueça a aula.

A habilidade para interagir com os meios de comunicação não vem de forma natural no processo de ensino e de aprendizagem, mas sim só com intenso trabalho do educador. É extremamente importante que se tenha o domínio das imagens midiáticas, inclusive do cinema, com o objetivo de trabalhar junto com seus alunos.

O ensino com as obras fílmicas deixa a aprendizagem mais prezarosa, e contribui para que o ensino aborde maneiras de estudar também a cultura de uma sociedade e que esta faça parte da realidade do aluno, de modo que tenha mais significação para o indivíduo.

Fonseca (2003) abordará sobre a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos que devem ser trabalhados antes de trabalhar com filmes na sala de aula:

Os alunos (no plural) são pessoas que têm histórias de vida diferentes, culturas e valores diversos. Por isso, não são mais considerados no singular, meras 'tábuas rasas'. Seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus comportamentos, e suas habilidades são importantes contribuições não apenas como ponto de partida, mas como componentes de todo o processo educativo. Como sujeitos, os alunos não apenas contribuem, mas participam, contribuem, negociam, constroem, interagem ativamente com os outros alunos, os professores e o conhecimento. (FONSECA, 2003: 103).

Antes, o ensino a partir das imagens, inclusive com o cinema não era visto como

fontes confiáveis de garantir informação, eram vistos com menos importância em relação as fontes escritas, só foram valorizadas a partir de 1960 com os estudos da Escola dos Annales que questionava uma historiografia baseada somente na elite e em fatos e datas, ou seja, nas concepções tradicionais de educação.

O educador não precisa ser um especialista em cinema, mas uma pessoa que desperte a criticidade em seus alunos, dado que esta técnica de combinar imagens e sons tem geralmente uma intencionalidade, e esta deve ser debatida e analisada em sala de aula de modo que se construa um conhecimento histórico.

O filme é formado por características internas e externas como sua trilha musical, efeitos especiais, a forma de narrativa e acima de tudo a época em que foi produzido. Assistir filmes em sala de aula não é como assistir em casa por uma simples diversão, haverá questionamentos, estudos e debates acerca dos temas explorados.

Seffener (2000), afirma que não só através do estudo de história a partir de filmes, mas em todas as estratégias que são apresentadas, deverá haver um cuidado minucioso do professor:

Um material privilegiado de trabalho na aula de história são os jornais, antigos ou atuais, quaisquer outros produtos da mídia, de qualquer época histórica. Qualquer um de nós está hoje em dia cercado por apelos e informações divulgados pela mídia, sendo esta fonte principal de conhecimento do mundo para muitos. Trata-se de aprender a aprender os meios de comunicação, sabendo que eles produzem e reproduzem novos saberes, ética e estilos de vida. Todas as crianças, adolescentes e educadores devem aprender a interagir com diversas linguagens expressivas dos meios de comunicação, para que possam criar novas formas de pensar, sentir e atuar no convívio democrático. (SEFFENER, 2000: 277).

Tardif (2002), ressalta para a importância de aprender história com o uso das novas tecnologias e que os alunos deixem de ser consumidores apenas das imagens em si, mas que passem a ser questionadores por meio do cinema na sala de aula.

De acordo com Napolitano (2006), para que se faça um bom uso de obras fílmicas em sala de aula é necessário que o professor tenha clareza dos pontos a serem abordados, deve-se fazer uma pausa no filme assim que achar necessário e aproveitar para desenvolver competências e habilidades de observação e criticidade.

Pois de acordo com Severo (2004), se o filme não for compreendido pelo aluno ele se sentirá desmotivado e a aula que deveria ser um momento de descontração e aprendizagem terá um resultado totalmente contrário.

O educador deve ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem a partir de qualquer ferramenta a ser utilizada, seja filmes, imagens, debates e charges, visando que o aluno se desenvolva em sua integralidade.

O importante a ser ressaltado é que as aulas de história procuram utilizar os filmes como fonte de estudo, já o cinema tem objetivos de utilizar suas produções para difundir ideologias, esses pontos também devem ser ressaltados pelo professor para que o aluno tenha conhecimento desses antagonismos.

Os filmes são divididos entre documentários e não documentários e ambos se fazem presentes nas práticas de ensino de história, os que possuem características de cunho documentado servem para um aproveitamento da linguagem do cinema quanto para que o professor o possa utilizar para despertar a curiosidade ou derrubar paradigmas. Já os não documentários possuem personagens, trama que são produzidos por uma visão do autor e também é riquíssimo em abordagens históricas, são os elementos apontados por Fernão Pessoa Ramos (2008).

Nascimento (2008) fala da importância da tomada de certos cuidados para que a aula com o cinema seja plenamente satisfatória, aconselha-se que o professor verifique o estado dos equipamentos antes da utilização, que o filme tenha relevância com os temas estudados para que seja realmente uma prática pedagógica e que o educador tenha conhecimento da obra que passa aos seus alunos.

A utilização de curtas-metragens é excelente para o ensino em sala de aula devido a sua duração, pois os demais filmes possuem uma duração muito superior, desta forma, recomenda-se a seleção de trechos a serem trabalhados, para que mais tarde em uma discussão, os elementos sejam apreendidos pelos alunos. Mas esse fator não descarta a utilização de outras aulas, pois através dessa ação, dar-se-á início a um trabalho interdisciplinar, pois um filme pode conter vários elementos como a literatura, a arte e a cultura que valoriza todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

A utilização de textos que abordam os mesmos assuntos do filme também é fundamental, assim como deve haver uma atenção a faixa etária e cenas impróprias que possam causar alguma polêmica em sala de aula.

Uma possibilidade que o aluno tenha acesso aos conceitos elaborados nas universidades nas mais diversas áreas do conhecimento, dentro de cada disciplina escolar seria por meio dos filmes, esta também é uma proposta do historiador Chevallard (1991), que considera essencial no trabalho do professor, transpor o conhecimento científico para sala de aula, porque só neste momento os alunos teriam acesso ao conhecimento mais recente. Essa seria uma justificativa do trabalho com o cinema na educação básica em conjunto com as aulas de história.

Claro (2012) em sua pesquisa ressalta que há uma grande contribuição dos filmes no trabalho interdisciplinar e na aquisição de um conhecimento favorável ao educando, pois

além de garantir uma aproximação entre professor e aluno, faz com que o último aprende de forma prazerosa e pode organizar seu conhecimento de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que a inserção do cinema na sala de aula funciona como um método para acabar com a memorização oriunda dos métodos tradicionais de ensino maçantes e acima de tudo não seria o filme apenas como entretenimento, mas para que o aluno aprenda através de recursos audiovisuais, mas sempre com o intermédio do professor, a criticidade das fontes também deve ser realizada, pois é ponto fundamental do historiador e do professor que exerce um papel de mediador do conhecimento.

Além disso, a utilização de filmes nas aulas de História deixa a aprendizagem mais dinâmica, e contribui para que o ensino aborde maneiras de estudar também a cultura de uma sociedade e que esta faça parte da realidade do aluno, de modo que tenha mais sentido para o educando.

Outro ponto importante que precisa ser ressaltado é que o educador não precisa ser um especialista em cinema, mas uma pessoa que desperte a criticidade em seus alunos, por ser um facilitador do conhecimento, contudo, ao ensinar através do cinema se faz necessárias explicações prévias para que o aluno saiba a respeito do contexto histórico a ser abordado pela obra.

Portanto, o trabalho com o cinema é muito importante e não se restringe apenas ao conteúdo de história, pois como afirma Claro (2012), favorece o trabalho interdisciplinar, pois o cinema engloba vários elementos como a literatura, a arte e a cultura.

Como já foi discutido nesta pesquisa para que este trabalho seja feito de forma satisfatória, é preciso que o educador tenha um preparo e saiba reconhecer os saberes prévios dos educandos, além disso, as películas devem ser utilizadas de forma intencional pelos seus educadores, pois quando trata-se de trabalhar a sétima arte nos bancos escolares não é a diversão que deve ser levado em conta, mas sim, os conteúdos que muitas vezes transcendem os conteúdos de uma disciplina escolar e podem ser discutidos de forma ampla, gerando desta maneira uma aprendizagem global e significativa aos educandos, esse processo de ensino acaba gerando uma proximidade entre docente e discente que é tão importante na educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. In: BITTENCURT, Circe. (Org) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- ADORNO, Theodor., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2 ed. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN]**: História. Brasília: Mec / SEF, 1998.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: P. Imprenta, 1998.
- CLARO, Silene Ferreira. **Cinema e História: uma reflexão sobre as possibilidades do cinema como fonte e como recurso didático**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica – No 10 - dezembro de 2012 - São Paulo: FICS, p. 113-126) .
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, 11, 1991.
- FAZENDA, I. **Diversidade Cultural no Currículo de Formação de Professores: Uma Dimensão Interdisciplinar**. São Paulo: PUC-SP/UNICID, mimeo, 2001.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 4ª. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOLLARI, R. A. **Algumas Considerações Práticas sobre Interdisciplinaridade**. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade: Para além da Filosofia do Sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino em história**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HERMAN, Edward, e CHOMSKY, Noam (2003). **A Manipulação do Público**. São Paulo:Futura.

JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: Edusc, 2001.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e cinema: um debate metodológico**. **Estudos Históricos**, vol. 5, n. 10. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992. (p. 237-250).

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs). **História: novos objetos**. 4.ed trad. Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1995.

LIMA, Raymundo de. **A Educação no Brasil: o pensamento e atuação de José Mário Pires Azanha**. Tese (Doutorado em educação) Feusp, São Paulo, 2005.

LUIZ JUNIOR, Celso. **O cinema como fonte de pesquisa na sala de aula: análise fílmica sobre a resistência armada à Ditadura Militar brasileira..** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, 2008.

MEIRELES, William Reis. **Cinema e História: Abordagem preliminar sobre o uso do filme na sala de aula**. In: SHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene Rosa. (orgs). **III encontro: perspectivas do ensino de história**. Curitiba: Aos quatro ventos, 1999. 255-288.

MORETTIN, E.V. O cinema como história na obra. Curitiba. 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2005.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR



VANESSA APARECIDA DA SILVA

Graduação em Pedagogia e direito pela Faculdade Unifai 2009 e 2019; Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade FMU 2012; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na EMEI Jardim Maria Luiza.

RESUMO

Este estudo apresenta a mediação de conflito no ambiente escolar. Considerando que no contexto atual, a violência assombra não apenas os meios sociais, mas também o ambiente escolar. A escola é um ambiente institucionalizado para o primeiro convívio social de crianças e adolescentes, envoltos por crenças, etnias e diferentes culturas, desta forma é um ambiente propício ao surgimento de conflitos de diferentes tipos. Um dos assuntos de maior repercussão entre professores, alunos, famílias e comunidade escolar é o aumento da violência que se instalou neste ambiente e em contra partida desta problemática, observa-se a fomentação da instituição escolar para a construção da cultura da paz. Os objetivos específicos consistem em identificar como a mediação escolar pode atuar na efetivação da construção de uma nova cultura, desenvolvendo nas crianças e adolescentes, valores como tolerância, respeito e pensamentos críticos que podem mudar a sociedade. Em suma, para desenvolver uma nova cultura faz-se necessário incentivar a utilização da mediação no ambiente escolar, com a finalidade de despertar nos alunos o senso crítico e a autonomia para encontrar a melhor forma de solucionar os problemas, por meio do diálogo e do respeito, tendo como pressuposto as ações propostas na mediação de conflito.

Palavras-chave: Cultura da Paz; Violência; Conflito; Mediação escolar.

INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa pretende-se abordar a temática dos conflitos educacionais, como a inserção das técnicas de mediação de conflitos na problemática que o sistema educacional esbarra diariamente, visando um ambiente mais adequado ao educando e demais integrantes da comunidade escolar.

Partindo do pressuposto de que a violência no ambiente escolar aumenta a cada dia e que o ambiente hostil em nada possibilita o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, bem como o papel da escola em formar o cidadão integral, encontra-se na mediação de conflitos, o equilíbrio nas relações interpessoais.

Unificando o ambiente educacional com as diferentes áreas do direito, pode-se observar que as técnicas de mediação de conflitos, reorganizam as ideias dos litigantes, possibilitando a resolução dos conflitos sem que seja necessário o uso de interposições judiciais, as quais demandam muito tempo. No ambiente escolar, a técnica supracitada reorganiza os espaços, reavalia as situações típicas do ambiente educacional e possibilita que o educando se conscientize sobre suas atitudes conflitantes, permitindo uma nova ação em relação ao conflito, podendo então, estabelecer sua aprendizagem integral.

As questões que se pretende responder são: Como a prática de mediação de conflitos poderia sanar os conflitos escolares que envolvem professores, alunos, familiares e comunidade escolar? Poderia ajudar na construção de cidadãos críticos e preparados para a propagação da cultura da paz?

A hipótese desta pesquisa se dá pela técnica de mediação de uma ação eficaz para resolver conflitos que abarcam as relações interpessoais entre professores, alunos e familiares dos discentes, bem como a comunidade escolar, realizando uma formação efetiva dos indivíduos prontos para conviver mais respeitosamente em sociedade.

Desta forma o objetivo geral deste trabalho é discutir a mediação como técnica de resolução de conflito no ambiente escolar. Observar como a mediação utilizada na resolução de conflitos judiciais poderia auxiliar na resolução de conflitos escolares e no desenvolvimento das crianças e adolescentes subversivos. Compreender melhor a função da gestão escolar e os desafios de se cultivar as culturas não violentas no ambiente supracitado.

Os objetivos específicos são:

- Apresentar a técnica de mediação de conflitos;
- Verificar a função do mediador escolar;

Este trabalho se justifica porque pretende abordar a formação integral do indivíduo, o inserido na sociedade como um cidadão crítico e propagador da cultura da paz.

Este estudo trata-se de uma pesquisa acadêmica, que utilizar-se-á da documentação indireta, especificamente bibliográfica. Com relação às fontes, poderão ser consultadas as primárias, bem como as secundárias. Sendo de natureza básica e caráter exploratório. O problema será abordado de forma qualitativa.

No primeiro momento da pesquisa capítulo abordar-se-á a importância da cultura da paz e como a escola exerce papel fundamental para desconstruir a cultura da violência. No segundo momento conhecer-se-á a técnica de mediação de conflito, seus princípios e fases. No momento e último capítulo, discorrer-se-á sobre a funcionalidade da mediação de conflitos no ambiente escolar, o papel dos mediadores escolares.

CULTURA DA PAZ

Ao longo da história observa-se que o significado da palavra Paz, opõe-se ao que se vivencia na sociedade moderna e se tornou um objetivo global, haja vista “Paz” denotar a ausência da violência.

Após a segunda guerra mundial, houve a conscientização que para tornar o mundo habitável seria necessário um movimento oposto àquele de intolerâncias raciais ou religiosas. Deu-se então, os tratados que visavam minimizar a hostilidades entre os países envolvidos em conflitos, mas estes não foram suficientes para gerar a cultura da paz.

O século XX foi marcado pelas fatídicas guerras mundiais e com a grande ameaça da terceira guerra nuclear, permeando a destruição em massa. Diante disto apresentou-se a constituição da UNESCO¹ que foi aprovada em 1945 e que em seu preâmbulo faz menção sobre o poder que a mente humana tem para a construção da paz: “Como as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz”. (Constituição da UNESCO 1945).

Na possibilidade de se fundamentar acordos econômicos e políticos dos governantes, não sendo aderido por todos intuitivamente, podendo não estabelecer a paz com a efetividade necessária, entende-se que a fundamentação deveria partir do modo solidário e intelectual da humanidade, desta forma se compõe o pensamento do diretor geral da UNESCO Frederico MAYOR;

Construir a paz é empreender uma ação preventiva. Não devemos apenas estar prontos para intervir quando um conflito eclode, mas também temos de ser capazes de captar seus sinais precursores com antecipação suficiente para impedi-lo. (Maldonado, 1997, p.82).

A paz não pode ser vista como um acordo de privilégios entre dois ou três países poderosos, mas como um estado que a sociedade deveria vivenciar, onde todos os cidadãos contribuíssem para tal.

Na família, na escola, no trabalho, nos parlamentos e nos bares, temos de defender diariamente as possibilidades da paz. As ações isoladas podem fortalecer-se mutuamente. (Maldonado, 1997, p. 82)

No ano de 1959, cria-se a Declaração dos Direitos da Criança, em assembleia geral das Nações Unidas, enumerando os direitos segundo os consensos da comunidade internacional, que visa o direito de toda e qualquer criança do mundo.

(...) ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. (Declaração dos Direitos da Criança, ONU, 1959, p.01)

No ano de 1999, a ONU² concretiza uma cultura baseada na Paz, que permeará os valores, atitudes, tradições e comportamentos acerca da vida humana, da dignidade e dos direitos fundamentais de todos os homens e mulheres. Compreende-se que para tal fato, faz-se necessária uma transformação educativa que advém do diálogo e da cooperação. As rápidas soluções unilaterais ou leituras ingênuas não são permitidas pelo mundo contemporâneo e inviabilizam a expansão das distintas áreas do saber, que apresentam grandes influências para educação moderna, desenvolvendo a cultura da paz e diminuindo as culturas violentas. Como cita o autor Willms jmms:

São as pessoas singulares ou em comunidades, cotidianamente com suas atitudes e escolhas que fazem emergir, ou não, uma cultura de paz. Ela pode ser construída, como também pode ser destruída. Depende de cada pessoa, na singularidade e na coletividade de partilha de ideias e gestos. (2018 p. 40).

Desta forma, compreende-se que o processo de desenvolvimento da cultura da paz nasce com a construção de um novo olhar para a educação. É preciso observar a construção de novos saberes para que se construa uma nova sociedade em que a paz seja o objetivo maior.

MEDIAÇÃO COMO TÉCNICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITO

A mediação é conhecida como uma técnica que tem como objetivo restaurar o diálogo entre duas pessoas que sozinhas, não conseguem encontrar meios sadios de solucionar seus conflitos e buscam uma terceira pessoa imparcial que conduza a conversa, para que estas duas pessoas possam construir e verificar a real origem de seus desentendimentos. Nesta técnica observa-se que ocorre o oposto das decisões judiciais, onde há uma imposição de um terceiro sobre um conflito em que o juiz não conhece a real razão técnica e somente uma das partes se sente satisfeita.

Como uma primeira noção de mediação, pode-se dizer que, além de processo, é arte e técnica de resolução de conflito intermediada por um terceiro mediador (agente público ou privado) que tem por objetivo solucionar pacificamente as divergências entre pessoas, fortalecendo suas reações (no mínimo, sem desgaste ou com menor desgaste

possível), reservando os laços de confiança e os compromissos recíprocos que os vinculam (BARCELLAR, 2012 p.85)

A mediação vai ao cerne do problema e tem caráter facilitador mesmo sem a intervenção do mediador no mérito do conflito. Caso se perca esta característica, fica configurada outra técnica e se ganha uma nova nomeação. A técnica de mediação apresenta algumas linguagens que caracterizam sua raiz ou melhor seu berço de nascimento, são as citadas por Bacelar:

- a) *Mediação da escola de Harvard, também denominada linear ou mediação tradicional/ clássica. Segundo essa linha, a mediação é um desdobramento da negociação baseada em princípios, tem um processo estruturado linearmente em fases bem definidas e tem por propósito, reestabelecer a comunicação entre as partes para identificar os interesses encobertos pelas posições, para com isso alcançar um acordo.*
- b) *Mediação circular-narrativa, também denominada modelo de Sara Cobb. Segundo esta linha, é sistêmica, com foco nas pessoas; suas histórias, reações sociais de pertinência, bem como foco no conflito, em que tudo se inter-relaciona reciprocamente e não pode ser visto de maneira isolada: tem foco nas relações e no acordo.*
- c) *Mediação transformativa, também conhecida como modelo de Bush e Folger que, como próprio nome indica, tem por objetivo transformar a postura adversarial nas relações, pela identificação das necessidades das pessoas e suas capacidades de decisão e escolha, para uma postura colaborativa, refazendo seus vínculos, e a partir daí naturalmente, como consequência, poderá ou não resultar em um acordo.*
- d) *Mediação avaliadora ou avaliativa é a que o mediador, depois de seguir todas as etapas, sem intervir no mérito do conflito, procurando soluções oriundas das propostas dos próprios interesses e na impossibilidade de alcança-las, oferece, ao final, sua opinião sobre o caso com o objetivo de facilitar o acordo. Pode ter característica ampla ou se restringir ao ponto controvertido. (BARCELLAR, 2012, p 88).*

Observa-se que estas distinções são de extrema relevância no processo meditativo porque são aplicadas durante as sessões de mediação para melhoria do resultado. As escolas citadas acima tornaram-se a base da mediação aplicada no Brasil.

Compreende-se que a finalidade da técnica de mediação é descobrir qual o motivo do litígio em suas questões sociológicas que se encobrem no conflito a ser mediado e suas possíveis questões processuais.

MEDIAÇÃO ESCOLAR

Sendo a escola o ambiente em que há uma heterogeneidade educacional, de personalidades, etnias e religiões e que abriga inúmeras diferenças, não é difícil haver conflitos de incontáveis espécies. Desta forma, torna-se fundamental uma boa gestão pedagógica e administrativa para lidar com os problemas que venham a desarmonizar o ambiente escolar, para que o respeito não se afaste deste e não ocorra interferências no foco fundamental da escola, que é o processo de ensino e aprendizagem dos educandos de forma integral, assim demonstra ALENCAR:

A escola é um lugar onde diariamente convivem pessoas com diferentes características, educações, religiões e personalidades. Entre tantas diferenças é natural que surjam divergências das mais diversas espécies. É imprescindível, então, a boa administração dos problemas que venham a surgir para que a harmonia e o respeito estejam presentes no ambiente escolar e não interfiram no processo de ensino-aprendizagem. (ALENCAR, 2004, p.91)

Nesta perspectiva, insere-se a mediação de conflitos para solucionar e prevenir situações conflituosas dentro do ambiente educacional. A técnica adentra o espaço escolar de maneira significativa, pelo fato de incentivar o desenvolvimento de valores e habilidades de negociação, segundo ALENCAR “A mediação escolar se caracteriza por possibilitar, dentro da escola, a educação em valores, a educação para a paz e uma nova visão acerca dos conflitos”. (ALENCAR, 2004, p.92).

A cultura da violência que se instalou no mundo e também no ambiente escolar na atualidade contribui para que o indivíduo se torne mais indiferente e egocêntrico, não reconhecendo seu próximo como semelhante.

A inserção da mediação na escola viabiliza a todos da comunidade, uma educação firmada em valores, incentivando a tolerância, o respeito, a solidariedade e a colaboração em prol da justiça, igualdade e desenvolvimento de seres democráticos e mais humanos. E sendo a mediação pautada no diálogo, na escuta ativa, no respeito ao próximo, possibilita que as partes envolvidas em conflitos cheguem a um consenso sozinhas e neste caso, crianças ou adolescentes que se encontram em fase de desenvolvimento, tenham a possibilidade de serem educadas nestes valores, para que a cultura da paz seja propagada. Para ALENCAR, a técnica desarma a cultura da violência: “A mediação também possibilita a educação para a paz. A violência geralmente ocorre quando não existem meios de canalizar a agressividade que resulta em conflito mal administrado.” (ALENCAR, 2004, p.92).

A mediação por meio dos seus princípios, possibilita que os mediados expressem seus problemas e que estes, sejam trabalhados positivamente para que as partes compreendam e encontrem as melhores formas de solucionar suas divergências. Um dos fatores principais é a compreensão dos sentimentos que permeiam o conflito em si, a interpretação do ponto de vista do outro, tendo um olhar de alteridade para com os envolvidos. O conflito também pode ser visto de uma outra maneira, quando se compreende que podem ser positivos, desde que se vislumbre que a evolução social progrediu por meio deles, por permitir reflexões e questionamentos e assim, reverberar o pensamento crítico que promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, segundo o doutrinador ALENCAR:

A visão positiva do conflito permite que este seja visto com naturalidade, o que facilita a sua administração. Eles não devem ser vistos como obstáculos; ao contrário, devem ser encarados como normais, não sendo

necessariamente nem bons ou ruins, positivos ou negativos é a resposta que se dá aos conflitos que os torna positivos ou negativos, construtivo ou destrutivos. (ALENCAR, 2004, p. 92 e 93).

Deve-se destacar que a eficácia da mediação não é apenas para solucionar os conflitos, mas também para prevenir divergências futuras. Nas sessões de mediação temos a real reflexão sobre o problema que está sendo discutido, a possibilidade de solucioná-lo e prevenir conflitos futuros que tenham ligação oculta com o problema existente. Nesta vertente, a mediação possibilita a formação dos estudantes de forma participativa, integrando crianças e adolescentes com compromissos sociais, educando-os civilmente, contribuindo para uma educação que tenha como objetivo a formação de pessoas comprometidas com a realidade das comunidades nas quais estão inseridos, bem como com a política e a economia.

As vantagens apresentadas pela mediação escolar é a melhoria da comunicação, a harmonia do ambiente escolar, formação integral do aluno e a preservação das relações. Seu campo de atuação é bem abrangente, pois ela pode ocorrer entre alunos, entre professores e alunos, alunos e família e em todas as vertentes da comunidade escolar. A técnica de mediação, quando aplicada ao adolescentes, tem o objetivo de desenvolver um lugar no qual os alunos sejam capazes de praticar uma comunicação aberta, o que culmina a um ambiente em que seja mais fácil identificar os conflitos e a melhor compreensão dos sentimentos, possibilitando a estes, o desenvolvimento da empatia, auto confiança e suas próprias habilidades de relacionamentos e resolução dos conflitos.

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS

Pode-se compreender que o desenvolvimento das técnicas que buscam resolver, parte ou o todo, do problema da violência no contexto escolar, precisa ser compreendida pela instituição educacional e tratada democraticamente, pelos professores, alunos e comunidade escolar. Segundo LIMA:

Os teóricos da educação ao proporem projetos pedagógicos, precisam levar em consideração a indisciplina do aluno, prestar mais atenção nos propósitos do professor, apoiar suas aspirações estabelecendo oportunidade para o confronto de crenças. (LIMA, 2010, p. 39)

A questão da violência no ambiente escolar tem extrema importância, pois, ensina a todos os envolvidos, ou seja, alunos, professores, comunidade escolar e equipe gestora a desenvolver pensamentos reflexivos, éticos e morais, temas complexos que não podem ser reduzidos as questões técnicas e neste aspecto, a escola exerce um papel essencial na educação das gerações futuras, assim reconhece LIMA:

[...]Sua missão se agiganta dia após dia, na tarefa de socialização primária e secundária; pois na medida em que a família se deteriora e as religiões se declinam, reduz-se o contato do educando com os pais e ampliam-se a exposição às imoralidades sociais. (LIMA, 2010, p.40)

A escola parte do pressuposto de que todos os alunos são iguais, buscam homogeneizá-los utilizando-se de regras disciplinares e atividades que regulam o tempo, espaço, movimento e atitudes dos professores, gestores e comunidade escolar, impondo-lhes uma atitude de submissão. LIMA (2010) apresenta-nos o aluno como principal ser reflexivo e este deve conhecer o exato sentido da escola.

Precisam-se ressaltar as questões sociais, políticas, econômicas e culturais, que tem muitas influencias no contexto educacional. Nesta vertente, as políticas educacionais fazem parte das políticas públicas que articulam a dialética e o planejamento de projetos e ações do Estado.

Os indivíduos, ao mesmo tempo em que fazem parte mais intimamente de um segmento dado à sua atividade profissional es- pacífica, participam de muitos outros setores, principalmente na condição de usuários dos mesmos. Entretanto, um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. (SCHNECKENBERG,2000, p.114)

Observa-se que as políticas educacionais tornou-se um caminho de mão dupla, porque na iniciativa da elaboração de políticas e reformas educacionais influenciam intencionalmente no cotidiano escolar e também determina o caminho que a educação deve seguir. Desta forma, fazem-se necessárias revisões e articulações das políticas públicas, bem como reformas educacionais e alterações no cotidiano escolar. Observe-se o papel das políticas públicas para a formação integral do indivíduo no ambiente escolar a seguir.

A PRÁTICA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITO NO AMBIENTE ESCOLAR

A prática da mediação de conflitos contribui para construção de um ambiente dialógico que se unifica com métodos e técnicas.

Considera-se que a mediação é um método de resolução de conflitos em que duas partes litigantes recorrem a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, para chegarem a um consenso que seja satisfatório para ambos. Segundo a doutrina de Cunha e Monteiro (2016), mediar é acalmar, aumentar e incentivar a cultura da paz em todos os campos é escolher um caminho mais humano, em que futuramente a mediação como método venha solucionar os conflitos que fazem parte da sociedade e se torne completamente eficaz.

A mediação oportuniza a mudança da cultura do conflito em cultura do dialogo no tocante em que se estimula a solução dos problemas pelos envolvidos, considera CUNHA E MONTEIRO:

Consideramos que, num contexto de construção da paz, a mediação constitui um método de gestão construtiva de conflitos cuja finalidade é fomentar a análise colaborativa de conflitos e a resolução conjunta de problemas entre as partes, estimulando assim uma dinâmica de paz e de justiça na escola. (CUNHA e MONTEIRO, 2016, p.115).

Observam-se nas pessoas que optam pela cultura da mediação, a humildade em assumir que necessitam da ajuda de um terceiro. Aceitam as consequências de seus atos e desprendem-se daquilo que satisfaça seus desejos, bem como dos valores acumulados ao longo da sua existência. Valores os quais CUNHA e MONTEIRO abordam em seus escritos:

[...]podemos destacar os princípios basilares em que assenta a cultura de mediação: a humildade de admitir que se precisa de ajuda externa; a responsabilidade dos próprios atos e das suas consequências; a procura em satisfazer os próprios desejos, necessidades e valores; a necessidade de privacidade nos momentos difíceis; o reconhecimento de momentos de dificuldade e dos conflitos como algo inerente ao ser humano; a capacidade para aprender nos momentos críticos; a compreensão de desejos, necessidades e valores do outro; a compreensão do sofrimento que produz o conflito; a importância de potenciar a criatividade com uma base realista; e a crença nas próprias possibilidades e nas da outra parte.(CUNHA e MONTEIRO,2016, p.115)

Baseando-se nos princípios apresentados pelos doutrinadores, a mediação no ambiente escolar representa a possibilidade de transformar a visão do conflito de forma criativa, desenvolvendo fundamentos concretos de uma cultura de paz. Com a aplicação da técnica, objetiva-se a um determinado prazo, a implementação da responsabilidade para uma melhor comunicação, disciplinamento das pessoas e a produção de um ambiente escolar positivo e seguro, CUNHA e MONTEIRO, apresentam as características da mediação no ambiente escolar:

[...] Voluntariedade: as partes decidem iniciar o procedimento e a qualquer momento podem decidir não continuar. Esta característica é expressa no princípio designado, de autodeterminação, estabelecendo que o mediador deve acreditar na vontade e na capacidade das partes, no sentido de alcançarem voluntariamente um acordo, tendo consciência que qualquer uma delas pode abandonar o processo em qualquer altura; - Processo educativo: a mediação coloca em ação competências sociais, atitudes comunicativas verbais e não-verbais e desenvolve a criatividade na procura de soluções. Este aspecto educativo é ainda visível nas funções atribuídas ao mediador, a quem compete o educar dos negociadores, particularmente aqueles cuja experiência negocial é inexistente. Confidencialidade: o mediador e as partes se comprometem a guardar confidencialidade sobre o conteúdo das sessões. Assim, deve ser constituído um acordo prévio de confidencialidade entre as partes e o mediador para que sejam criadas as condições que favoreçam o desenvolvimento de um clima de confiança e estabelecimento de um diálogo autêntico e aberto; - Imparcialidade ou Neutralidade: o mediador deve ser inteiramente imparcial, ou seja, não se pode colocar do lado de nenhuma das partes envolvidas no conflito. Adotando um posicionamento neutral, o mediador surge como um facilitador da comunicação entre as partes, conduzindo o processo, sem favorabilidade a nenhuma das partes. Todavia, a sua função implica a direção do processo, propondo um procedimento para o decorrer do mesmo, ou seja, a ordem de tratamento

dos temas, para que as partes possam expor os seus interesses reais e sejam capazes de ultrapassar as suas posições iniciais, de forma a alcançarem um acordo; - Cooperação: os protagonistas se comprometem a falar das suas dificuldades e conflitos nas sessões de mediação, assumindo a responsabilidade de desenvolver esforços para resolver a situação. (CUNHA e MONTEIRO, 2016, p.115)

Compreende-se que o principal papel do mediador é propiciar um ambiente comunicativo, que crie novas relações entre as partes conflitantes. Tais características da mediação diante a outras técnicas de resolução de conflitos é a consensualidade entre os mediados para encontrar o melhor caminho para solucionarem seus problemas, caracterizando-se uma possível prevenção de conflitos futuros.

AS COMPETÊNCIAS DO MEDIADOR ESCOLAR

A intervenção do mediador escolar tem o propósito de ajudar as partes na resolução de conflitos em ambiente seguro. No decorrer da sessão de mediação é proporcionado às partes, as normas de atuação que propiciam um ambiente em que há a possibilidade de compartilhamentos de informações e o desenvolvimento de esforços para melhor gerenciar seus problemas. Neste contexto o mediador escolar tem desafios, que de acordo com CUNHA e MONTEIRO (2016), tende a quebrar paradigmas culturais contrários aos que conhecemos sobre como lidar com os conflitos. Este gerenciará os conflitos de forma que não se apresentem como uma ameaça, mas como um direito. Observa-se que as consequências destas alterações de culturas são imprescindíveis como prevenção da violência, fomentando valores democráticos, demonstrando um esforço para a manutenção da cultura da paz, criando um ambiente escolar pacífico, desenvolvendo nas crianças e adolescentes os pensamentos críticos, de empatia e aceitação ao próximo. Em suma fortalece a educação integral do indivíduo. Segundo CUNHA e MONTEIRO:

As consequências desta mudança de cultura são imensas e de uma pertinência incontestável, como a prevenção da violência, o fortalecimento dos valores democráticos, o esforço na manutenção de uma cultura de paz, a construção de um clima pacífico entre os diferentes atores sociais envolvidos na escola, o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da aceitação do outro, entre outras.(CUNHA e MONTEIRO, 2016,p.117)

O mediador escolar possui as mesmas competências do mediador judicial e extrajudicial, agindo e seguindo os mesmos princípios e fases.

CONSEQUÊNCIAS DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

As consequências positivas da mediação no ambiente escolar é desenvolver o senso de responsabilidade e o fortalecimento das resoluções de conflitos de forma não violenta, fomentando na comunidade escolar, valores como tolerância e respeito, bem como citam CUNHA e MONTEIRO:

“A mediação escolar permite a participação, a responsabilidade e as soluções não violentas dos membros da comunidade escolar. A escola, no seu conjunto, incorpora a solidariedade e a tolerância como valores em ação e como finalidades educativas a conquistar.” (CUNHA e MONTEIRO, 2016, p. 118).

Contudo a estrutura educacional precisa de mudanças em sua organização, de forma que se possa olhar a resolução do conflito sem as consequências punitivas que se tem na atualidade. Torna-se possível a observância dos conjuntos de condições organizacionais para que haja êxito na implantação de um projeto de mediação escolar, cita-se CUNHA e MONTEIRO:

*A avaliação e o diagnóstico das necessidades da escola, bem como a identificação e a consideração da estrutura social que a rodeia;
A sensibilização da comunidade escolar para uma nova concepção do conflito, ou seja, visualizar o conflito como algo inevitável, que pode constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e de melhoria das relações interpessoais; • A delineação de um programa de formação em mediação de conflitos;
A consciência de que o programa a implementar requer o apoio total da comunidade educativa;
A definição clara desde o início do programa dos seguintes aspectos: quem pode ser treinado em mediação, quais as disputas que podem ser objeto de mediação, horários de funcionamento do programa, formas de encaminhamento dos casos e coordenação do programa dentro da escola;
A afetação de espaços físicos concretos adequados para a prática da mediação, que possibilitem, sobretudo, garantir a confidencialidade;
A garantia da formação e do treino contínuo em resolução de conflitos.
(CUNHA e MONTEIRO, 2016, p. 118)*

Atualmente os principais tipos de programas de mediação englobam, professores-alunos, mediação entre pares, professores-mediadores e mediadores- comunidade escolar, ficando a escola como responsável em escolher a opção mais adequada às suas necessidades, quais os recursos e equipamentos de mediação serão constituídos e como se dará a formação dos professores em resoluções construtivas de conflitos. CUNHA e MONTEIRO: “[...] No modelo global, a equipe de mediação é constituída por todos os implicados no processo educativo, ou seja, pais, estudantes, diretores, professores e pessoal voluntário não docente[...].” (CUNHA e MONTEIRO, 2016, p. 118).

No que tange ao modelo professor-aluno, a equipe de mediação é formulada por professores e alunos voluntários, ocupando-se a mediar conflitos entre alunos e entre

alunos e professores. A técnica de mediação entre pares é caracterizada por sujeitos da comunidade educacional que mediam conflitos entre alunos, que anteriormente, possuem formação e conceitos básicos de gerenciamentos de conflitos e procedimentos da técnica de mediação. A doutrina de Cunha e Monteiro (2016) aborda que se deve considerar na seleção do estudante, se este apresenta preocupação com os outros, capacidade de ouvir e compreender, flexibilidade, adaptabilidade as novas situações, autoconfiança, responsabilidade e honestidade em seu potencial de liderança.

O que se refere à implementação deste modelo de programa é que os alunos apresentam competências para participarem das resoluções dos seus próprios conflitos e paralelamente, desenvolvem a capacidade de estimular todos os tipos de aprendizagem, inclusive o pensamento crítico e as tomadas de decisões por meio da escuta ativa. Como abordam CUNHA e MONTEIRO:

Uma das razões apontadas para a implementação deste tipo de programa assenta no reconhecimento de que os alunos possuem competências para participar na resolução dos seus próprios problemas e simultaneamente fomentam o desenvolvimento de capacidades cruciais a todo o tipo de aprendizagem, como o pensamento crítico, a capacidade de escutar e a tomada de decisões. (CUNHA e MONTEIRO, 2016,p.119)

Os docentes também podem desempenhar papéis de extrema importância na implementação da mediação entre pares na instituição escolar, a materialização destes papéis podem advir da aprendizagem do conceito de mediação e negociação, utilizando as competências de gestão de conflitos entre os membros adultos do ambiente escolar, integrando a problemática ao currículo em sala de aula, indicando as aptidões de seus alunos para formação de futuros mediadores entre pares.

Aos profissionais que queiram atuar como professor-mediador é oferecido cursos em gestão de conflitos, para a capacitação do papel do mediador. E como tal, os professores proporcionam atendimento aos alunos de forma a conduzir e perceber os sentimentos e adotar soluções que satisfaçam ambas as partes. Há também a possibilidade da utilização de um mediador externo, que se trata de uma pessoa que não faz parte da comunidade escolar e que é convidada a aplicar a técnica de mediação na instituição escolar, compreende-se a doutrina de CUNHA e MONTEIRO:

[...]Por último, no modelo de mediador externo o mediador é um profissional que fornece assessoria à escola no desenvolvimento de um programa de convivência escolar. A mediação constitui um método reorganizador do cenário do litígio, facilitando a formação de um contexto em que o atingir do acordo se torna mais favorável, nomeadamente pela racionalidade, pelo caráter de maior realismo e pela objetividade[...]
(CUNHA e MONTEIRO, 2016, p. 119)

É importante que a instituição escolar, ao organizar seu ambiente com a mediação como técnica de resolução de conflito, aperfeiçoe as ideias e estruture a comunidade escolar para a aceitação dos conflitos, para que haja a utilização de ferramentas adequadas

para solucioná-los, contribuição que altera a percepção da escola, deixando o ambiente seguro, tolerável e respeitoso. Segundo a doutrina, nem todas as difusões da mediação escolar tiveram resultados positivos, como afirma CUNHA e MONTEIRO:

[...]Apesar das vantagens amplamente difundidas da mediação escolar, nem todas as investigações conotam positivamente a mediação na escola. [...]que questiona o benefício da resolução individualizada do conflito através da mediação devido, sobretudo, à origem de determinadas situações decorrer de uma extensa problemática relativa ao funcionamento institucional. [...] (CUNHA e MONTEIRO, 2016, p.119)

Observe-se que é deficiente a supervisão e avaliação da formação oferecida aos alunos mediadores e que essa avaliação proporcionaria a percepção entre as formações e os resultados positivos do programa de mediação. Explicam CUNHA e MONTEIRO:

Observa, no entanto, que na mediação entre pares, os jovens são capacitados para utilizar os seus próprios recursos criativos na resolução dos seus problemas de relacionamento. A energia anteriormente colocada em comportamentos agressivos ou de fuga é redirecionada para uma comunicação assertiva, resultando em soluções práticas. (CUNHA e MONTEIRO, 2016, p.120)

Conclui-se que a mediação apresenta muito mais aspectos positivos do que limitações ao ser incorporada pelo ambiente educacional. Por meio de sua técnica é possível construir um ambiente escolar propício a aprendizagem do indivíduo como ser social que é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a problematização desta pesquisa seria a análise de como a prática da mediação poderia sanar os conflitos escolares que envolvem professores, alunos, família e comunidade escolar e como esta poderia contribuir na construção de cidadãos críticos e preparados para a propagação da cultura da paz, conclui-se que se trata de um tema demasiadamente complexo e que está acima do conhecimento baseado no senso comum. A pesquisa realizada aponta que há uma grande necessidade de se propagar a cultura da paz e a escola, como instituição de propagação dos saberes, é o melhor caminho para iniciar a implementação desta cultura. Para alcançar tais objetivos, observou-se que pesquisadores inseriram no ambiente escolar a técnica de mediação de conflitos aplicados ao sistema judiciário e como obtiveram sucesso, solucionado os litígios judiciais com mais rapidez e com maior flexibilidade, induzindo aos litigantes, valores como a tolerância e o respeito. O Governo do Estado de São Paulo criou o programa “Professores mediadores comunitários”, com o objetivo de produzir um ambiente escolar seguro, harmonioso e propício ao ensino aprendizagem, assegurando os direitos dos alunos.

Conclui-se, portanto, que a implantação das intervenções alternativas de resolução de conflitos no ambiente escolar, como a Mediação de conflito, envolve diferentes setores (comunidade escolar, alunos, docentes e família). Pode-se destacar que a Mediação escolar se trata de uma prática educativa. Sendo os conflitos interpessoais na escola, um agente fundamental para repensar as práticas educacionais, haja vista os conflitos impulsionarem os movimentos sociais, propiciando a evolução do pensamento crítico dos indivíduos.

Ressalta-se que a escola possui o contexto social mais importante da vida das crianças e adolescentes, haja vista ser o primeiro núcleo social institucionalizado que se frequenta ao longo da infância e início da vida adulta e também por ser responsável pelo fortalecimento dos laços de relacionamentos que estes irão criar ao longo de sua existência. Por meio da mediação, que contém técnicas específicas como a escuta ativa, a imparcialidade e o olhar de alteridade ao próximo, os conflitos escolares podem ser ressignificados e se tornar algo positivo, desenvolvendo dentro do ambiente escolar valores como tolerância e respeito, formando cidadãos críticos que propaguem a cultura da paz. Compreendendo que a mediação solicita de seus participantes, a cooperação, respeito, responsabilidade e acima de tudo a escuta ativa e o compromisso de encontrarem caminhos pacíficos de solucionar seus problemas, contribui para que os alunos convivam democraticamente dentro da escola e na sociedade.

A escola encontra na mediação de conflitos, um caminho novo de ensino e aprendizagem e de transformação positiva diante do conflito, com a técnica encontra-se a possibilidade da erradicação da cultura da violência no ambiente escolar. Nesta perspectiva a mediação contribui para que crianças e adolescentes se aceitem e convivam uns com os outros pacificamente. Este aprendizado representa uma devolutiva positiva pretendida no ambiente escolar, para que retome seu principal papel, o de preparar os seus alunos integralmente.

É fundamental entender que a mediação na escola ultrapassa as abrangências de solucionar os conflitos. Não se trata de uma metodologia, ela faz parte de um modelo de melhoria na convivência social. Compreende a doutrina de CUNHA e MONTEIRO:

Representa um impulso para a pretendida coesão social, uma vez que, através do envolvimento dos diferentes participantes do conflito, promove a compreensão e o aceitar de diferentes visões da realidade, defende a pluralidade e favorece a livre tomada de decisão e compromissos, contribuindo assim para uma participação democrática na vida social.(CUNHA e MONTEIRO, 2016,p.121)

A mediação estabelece no ambiente escolar a formação, o desenvolvimento, a avaliação e aplicação de uma dimensão primordial para a construção de uma escola nova

e um espaço de relacionamentos seguros e confiáveis, que é indispensável para os demais âmbitos da vida humana. A técnica da mediação promove um ambiente harmonioso, em que a prevenção dos conflitos torna-se mais importante do que o conflito em si, desvalorizando a violência escolar. É primordial que todos os envolvidos, ou seja, comunidade escolar, pais, alunos e docentes colaborem para efetivação de uma nova cultura dentro das escolas, incentivando a utilização das técnicas de mediação para solucionar os conflitos existentes na comunidade e na escola.

REFERÊNCIAS

Alencar, E. C. (2004). **Mediação de Conflitos no Ambiente Escolares-Uma proposta uma proposta a construção de uma nova mentalidade escolar**. Periodicos Unifor, 1-8.

Acesso em 06 de agosto de 2020, disponível em <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/751/1613>

Barcellar, R. P. (2003). **Juizados especiais: a nova mediação para processual**. São Paulo: RT.

Barcellar, R. P. (2012). **Mediação e Arbitragem**. São Paulo: Saraiva.

Bongiovani, H. S. (2004). **Gênero, Patriacado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo

Freire, A. O. (2009). **Mediação Sócio-Cultural**. pp. 1-52. Acesso em 06 de agosto de 2020, disponível em <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wpcontent/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-3.pdf>

Freire, P. (1997). **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Terra e Paz.

Lei 13.105, de 16 de março de 2015. (16 de março de 2015). Brasília, Brasília, Brasil.

Acesso em 06 de agosto de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm

Lei 13.140, de 26 de junho de 2015. (26 de junho de 2015). Brasília, Brasil. Acesso em 16 de agosto de 2020, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm

Lima, V. R. (2010). **Mediação Escolar**. 1-62. Acesso em 03 de agosto de 2020, disponível em

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/379/Lima_VitoriaRegia_Rodrigues.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Marriela, L. C. (janeiro/abril de 2006). **Violência Escolar e Auto- Estima de Adolescente**. Revista Caderno de Pesquisa Rio de Janeiro, 36, pp. 2-16. Acesso em 05 de agosto de 2020, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n127/a0336127.pdf>

Milani, F. M. (2003). **CULTURA DE PAZ x VIOLÊNCIAS: Papel e desafios da escola. Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússulas**, 31-356. Acesso em 02 de agosto de 2020, disponível em

http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf#page=31

Neto, A. B. (s.d.). **Mediação de Conflitos: Princípios e Norteadores**. Revista da Faculdade de direito Uniritter, 11, 29-46. Acesso em 06 de agosto de 2020, disponível em [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38763675/459-1322-1-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38763675/459-1322-1-PB.pdf?response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DMediacao_de_Conflitos_Principios_e_Norte.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-AmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191007%2)

[PB.pdf?response-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38763675/459-1322-1-PB.pdf?response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DMediacao_de_Conflitos_Principios_e_Norte.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-AmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191007%2)

[contentdisposition=inline%3B%20filename%3DMediacao_de_Conflitos_Principios_e_Norte.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38763675/459-1322-1-PB.pdf?response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DMediacao_de_Conflitos_Principios_e_Norte.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-AmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191007%2)

[AmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191007%2](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38763675/459-1322-1-PB.pdf?response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DMediacao_de_Conflitos_Principios_e_Norte.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-AmzCredential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191007%2)

Oliveira, C. M. (2009). **Mediação em Contexto Escolar. Transformar o Conflito em Oportunidade**. Instituto Politécnico de Coimbra, pp. 43-56. Acesso em 03 de agosto de 2020, disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>

ASPECTOS EMOCIONAIS E EDUCACIONAIS DA APRENDIZAGEM



VANESSA DE FÁTIMA VALÉRIO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FIG - UNIMESP (2011); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O presente artigo pretende compreender os aspectos emocionais, e, educacionais de aprendizagem, por meio de uma análise sobre dificuldades em leitura e escrita, e sobre as relações entre aprendizagem, componentes afetivos e emocionais. A aprendizagem envolve uma relação bilateral entre a pessoa que ensina e a que aprende, sendo este um processo evolutivo e constante que gera uma sequência de modificações em todos os envolvidos. A criança com dificuldade de aprendizagem tende a se sentir incapaz de aprender, tendo essa frustração reforçada pelos professores e familiares por meio de palavras depreciatórias e castigos.

Palavras-Chave: Dificuldades; Modificações; Relação Bilateral.

INTRODUÇÃO

O homem é capaz de inúmeros movimentos e pensamentos, podendo realizar diversas ações voluntárias e racionais. Isto só é possível graças ao cérebro humano. O sistema nervoso é responsável por todas as experiências sensoriais, motoras, memórias, aprendizagens, emoções e comportamentos. Isso ocorre por meio de uma estrutura que permite a recepção, transmissão, organização, análise e resposta aos estímulos ambientais (GROSSI et al., 2014).

Pode-se compreender a aprendizagem como o complexo processo no qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando as ligações entre seus neurônios (sinapses), sendo que cada estímulo eficaz consolida-se pelas memórias de curto e longo prazo, resgatando as informações para novos aprendizados. Neste processo, cada órgão se liga e cada estrutura de neurônios desempenha um papel. (BIANCHI; MIETTO, 2009)

De acordo com Ciasca (2003), a aprendizagem envolve uma relação bilateral entre a

pessoa que ensina e a que aprende, sendo este um processo evolutivo e constante que gera uma sequência de modificações observáveis e reais no comportamento do indivíduo (físico e biológico) e do meio que o rodeia (atuante e atuado), gerando novas formas de comportamento.

Uma perturbação ou falha na aquisição e utilização de informações ou na habilidade para solução de problemas ocasiona uma modificação nos padrões de aquisição, assimilação e transformação, e, isso indica um distúrbio de aprender. O termo dificuldades de aprendizagem refere-se a diversos problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico (SMITH; STRICK, 2007).

Distúrbio de aprendizagem pode ser caracterizado como um grupo heterogêneo de transtornos que se manifesta por dificuldades significativas na aquisição e uso da escrita, fala leitura, raciocínio ou habilidade matemática. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se ocorrerem devido à disfunção do sistema nervoso central, e que podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção e interação social, mas não constitui, por si só um distúrbio na aprendizagem. Podem ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências, extrínsecas, porém não são os resultados dessa condição (HAMMIL, 1988/1991 apud CIASCA, 2003 p. 24).

O mais comum é relacionar a causa das dificuldades de aprendizagem a problemas neurológicos e/ou no funcionamento cerebral. Porém não podemos deixar de considerar a influência da família, da escola e da sociedade nesse processo.

O fracasso escolar pode ser analisado a partir de três perspectivas: da *sociedade*, da *escola* e do *sujeito*. A questão *social* engloba a cultura e suas vicissitudes, as condições e as relações sociais, políticas e econômicas, as ideologias implícitas e explícitas desses aspectos com a educação escolar. A perspectiva da *escola* refere-se à instituição escolar em diferentes níveis, qualidade do ensino, metodologias, avaliações, desvalorização do magistério, formação de professores, etc. A perspectiva do *sujeito* diz respeito às condições individuais e internas do aprendiz, especificamente, à questão intra-subjetivas, pois, se há dissociação no processo, algo está mal no seu pensar, na sua expressão, na sua ação e interação sobre e com o mundo. Essas três perspectivas possibilitam uma abordagem global do sujeito em suas múltiplas dimensões, mostrando que os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, afetivos, sociais e pedagógicos precisam ser observados e significados para compreender e intervir na problemática do sujeito (WEISS, 1992 apud Rozek; Serra, 2015).

O ambiente educacional é complexo e multifacetado, formado por sujeitos diversificados em sua história, contextos, potencialidades e dificuldades. Cada vez mais, este ambiente vem encontrando barreiras e dificuldades para se concretizar em um local

de aprendizagem significativa. Os profissionais da educação se deparam com inúmeros fatores que podem desestabilizá-los e/ou dificultar seu trabalho pedagógico: falta de estrutura, excesso de alunos por sala, alunos desmotivados, pais pouco participativos, equipe rígida, falta de investimentos, etc.

Um dos fatores que mais desestabilizam os professores são as dificuldades de aprendizagem encontradas no ambiente educacional e a forma como os educandos lidam com estas questões, desencorajando e desestabilizando-os não somente no campo da educação, como nas demais esferas de sua vida (afetiva, familiar, social, etc.)

Dessa forma, se mostra importante que os profissionais de educação compreendam o processo de ensino aprendizagem e as possíveis dificuldades de aprendizagem encontradas em salas de aula, compreendendo o aluno em sua diversidade e acolhendo-o em suas particularidades.

Outra questão importante é o vínculo estabelecido entre a pessoa que ensina e a pessoa que aprende o psicopedagogo, por meio de todo conhecimento, deve estabelecer um contato com o aprendiz, capaz de quebrar barreiras, nas quais qualquer problema encontrado em casa não atrapalhe a interação e vínculo necessários para que a aprendizagem ocorra, além disso, contribui muito para o Psicopedagogo, conhecer este assunto de ordem emocional, para além de intervir com a criança, orientar a família e a escola.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM LEITURA E ESCRITA

A alfabetização é ensinar a ler e escrever e refere-se ao desenvolvimento de consciência crítica. É um processo que se faz por meio de uma prática social, intencional e planejada e constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (SHIMAZAKI, s.d.).

(...) para que a criança faça uso da leitura e escrita é necessário que se desenvolva algumas habilidades, tais como: discriminação visual; discriminação auditiva; memória visual e auditiva; coordenação motora; coordenação motora fina; conhecimento do esquema corporal; orientação espacial; atenção seletiva; domínio da linguagem oral; diferenciação entre letras e outros símbolos; cópia de modelos e memorização de relatos curtos, canções infantis, versos de rima fácil (SHIMAZAKI, s.d., p. 6).

De acordo com Bazzi (2000), a criança começa a ler quando atinge certo grau de maturidade; a fase da leitura sobrevém após as fases de organização oral, expressiva e compreensiva. Esta é uma nova forma de compreensão verbal. Já a escrita é uma linguagem transmutada em percepção visual que evoca simples signos, e, posteriormente, palavras, que evocam coisas ou ações.

Para a autora acima, as dificuldades em leitura decorrem, geralmente, de uma falha no reconhecimento e na compreensão do escrito, sendo que o primeiro é o mais básico de todos os processos, pois o reconhecimento de uma palavra é anterior à compreensão dela. Assim, esse transtorno manifesta-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios. Além disso, há crianças que têm, apenas, dificuldades nas operações relacionadas ao reconhecimento das palavras e podem compreender uma explicação oral (disléticos); e crianças que lêem bem as palavras, mas possuem dificuldades para compreender o que lêem (alunos com dificuldades na compreensão).

As dificuldades na escrita referem-se ao desenvolvimento das habilidades da escrita (disgrafia) e envolvem erros na soletração e erros na sintaxe, estruturação ou pontuação das frases, ou na organização de parágrafos. Algumas crianças possuem uma boa capacidade de expressão oral, mas apresentam sérias dificuldades para escrever as palavras (disgrafia); também há alunos que se expressam oralmente com dificuldade e escrevem, também, as palavras de modo deficitário, e sujeitos que escrevem bem as palavras, mas se expressam mal (BAZZI, 2000).

Existem duas diferentes interpretações para estas questões. A primeira interpretação é que estas dificuldades originam-se das peculiaridades ou deficiências do sujeito. A segunda seria que a resposta à aprendizagem dependeria da qualidade do contexto educacional, familiar, social e das necessidades dos alunos. Dessa forma, quando é utilizado um método deficiente, com um apoio insuficiente e a uma reação emocional inadaptada aos primeiros fracassos, surgiriam as dificuldades de aprendizagem. As crianças que apresentam tal dificuldade podem apresentar transtornos emocionais e comportamentais (BAZZI, 2000).

Há tempos houve muitas mudanças sociais, inclusive nas famílias, dentre as quais, cada uma se constrói à sua maneira, conforme seus grupos sociais e suas culturas.

Dessa forma, cada família tem suas particularidades, e nós como profissionais precisamos auxiliá-los, consciente de que as causas que envolvem todas as dificuldades e os transtornos que envolvem a aprendizagem, diante disto, é necessário saber o que é preciso ter a cautela, ao fazer um diagnóstico.

O profissional procura auxiliar os alunos na sua aprendizagem, buscando entender o problema, fazendo suas intervenções, visando compreendê-lo e corrigindo o que é necessário, diminuindo suas dificuldades aos poucos, pois tudo é um processo.

De acordo com Winnicott (1982, p. 33):

A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim da infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família 'para cima', em vez de uma extensão 'para baixo' da escola primária.

Estes momentos de intervenções acontecem por meio de uma fala, uma conversa com todos envolvidos, nos quais são apresentados todos os sintomas que dificulta a aprendizagem do aluno.

Trata-se de um aprendizado e importante ressaltar que alguns transtornos não só acontecem em torno da escola, mas também nos ambientes familiares, e para que seja um trabalho satisfatório é necessário que tenha uma parceria entre professor, psicopedagogo e a família.

Antigamente, o pensamento que a sociedade tinha em relação à missão da família era apenas em preservar os bons costumes e lutar por sua sobrevivência, mas com o início dos tempos moderno, isso mudou muito, e sua missão a partir deste momento passa a ser de auxiliar no desenvolvimento social, preparando-os para a vida em sociedade, resultando em algumas transformações no ambiente familiar, que neste momento passa a ter papel fundamental para uma boa compreensão de algum transtorno que a criança venha a apresentar.

DESENVOLVIMENTO AFETIVO, EDUCACIONAL E FAMILIAR DA CRIANÇA

O processo educacional não depende unicamente do sujeito aprendente, mas também do sujeito que ensina, das adequadas condições de aprendizado e do apoio e acolhimento familiar frente às dificuldades e frustrações.

Para que haja aprendizado, é necessário um sujeito que ensina, um sujeito que aprende e um vínculo que se estabelece entre ambos [...] isso é algo indiscutível quando falamos sobre métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costumamos esquecer esse conceito quando tratamos de fracasso da aprendizagem. Portanto, o problema da aprendizagem deve ser trabalhado e prevenido considerando também o processo relacional que se estabelece entre aluno e professor (ROZEK; SERRA, 2015, p. 170).

Os componentes afetivo-emocionais devem ser vistos como fatores em constante relação com as capacidades cognitivas, podendo estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos alunos. Crianças com emoções equilibradas possuem uma autoestima mais elevada, contribuindo para o sucesso em seu rendimento escolar. Por outro lado, crianças que manifestam sentimentos negativos com relação à aprendizagem, como ansiedade, frustração, etc., passam a questionar suas potencialidades para aprender; sentindo-se inseguras e preocupadas, prejudicando seu desempenho escolar (ROZEK;

SERRA, 2015)

Essa desvalia parte também dos demais envolvidos, como profissionais da educação e familiares/responsáveis. Segundo os autores acima, alunos com dificuldades na escola tendem a ser percebidos como incapazes desagradáveis e/ou perturbadores, recebendo comunicações negativas e punições frequentes. Essas atitudes contribuem para a consolidação de uma auto percepção negativa, o que por sua vez contribui para a manutenção da instabilidade emocional.

A constatação dessa realidade requer uma reflexão profunda dos profissionais envolvidos no atendimento psicopedagógico para poder trabalhar essas questões. Assim, as estagiárias que fazem o atendimento, bem como as suas supervisoras devem observar atentamente como a criança percebe a si mesma e como o seu contexto direto (pais, professores) está reagindo diante das suas dificuldades. Stevanato (2003) ressalta a importância de utilizar algum recurso que promova o autoconceito dessas crianças, de modo que este tenha uma influência positiva sobre os comportamentos e as motivações delas diante da tarefa escolar. Essa prática certamente contribuirá para a melhora do seu desempenho acadêmico (ROZEK; SERRA, 2015, p. 174).

Dessa forma, é possível compreender que, além de um trabalho de auxílio pedagógico focado na questão de dificuldade de aprendizagem, se mostra necessário uma ação voltada para o desenvolvimento de um autoconceito mais positivo não só com as crianças, mas também com os professores e familiares.

Segundo Rozek e Serra (2015), o trabalho deve ser sistêmico e ter como foco os diferentes contextos nos quais o aluno está inserido. Os adultos envolvidos precisam desenvolver posturas mais adequadas e orientadas para as potencialidades da criança e que validem as capacidades dela de enfrentar os desafios da escola. Contribuindo, assim, para uma mudança interna da criança no que diz respeito à visão de si mesma.

Aprender a ler e a escrever vai muito além dos símbolos, o incentivo deve ser considerado em todas as fases através de interações, da intervenção dos educadores e da família buscando novos materiais e métodos a fim de inserir o educando no processo ensino aprendizagem.

Tanto o educador quanto a família deve estar atento as manifestações e a construção do conhecimento valorizando cada produção e evolução da criança na aquisição da leitura e escrita.

Toda a criança encontra alguma dificuldade na aprendizagem, diante da hipótese da dificuldade de aprendizagem no aspecto emocional e educacional. Entre as principais causas da dificuldade de aprendizagem estão aquelas de ordem educacional, podemos afirmar que para os alunos que demonstram essa dificuldade na compreensão do que é apresentado em sala de aula o professor precisa elaborar atividades diferenciadas que permita a aquisição da aprendizagem.

Em consonância com o que foi dito segundo Visca (1997, p.42),

A aprendizagem depende de uma estrutura onde envolva o cognitivo, afetivo, social nas quais estas sejam indissociavelmente ligadas a alguns aspectos desses três elementos. Sendo assim a aquisição da aprendizagem vai se construindo a partir da interação do aluno- professor-família e as circunstâncias do meio social.

Tendo a escola o papel de oportunizar meios para que a criança se desenvolva integralmente, auxiliando-a no processo de compreensão de mundo e de si mesma.

Estudos apontam que muitas crianças apresentam alguma dificuldade na escola, muitas suposições acabam sendo expostas, e com isso se faz necessário agir o quanto antes para que essas dificuldades sejam diminuídas ou até mesmo sanadas.

Alguns pontos que ocasionam essas dificuldades são: cognitivos, afetivos, estrutura familiar e o seu contexto social. Pesquisas apontam que a qualidade no ambiente familiar conta muito, pois uma criança que tem um bom convívio com seus entes próximos, com certeza terá menos problemas mentais ou algum tipo de transtornos futuros. Segundo Bowlby, a criança se comporta de maneira que provoca contato com o cuidador, onde o choro, o sorriso e a locomoção são exemplos destes comportamentos de sinalização:

Apego é um tipo de vínculo no qual o senso de segurança de alguém está estreitamente ligado a figura de apego, a segurança e o conforto experimentado na sua presença permitem que seja usado como uma base segura, a partir do qual poderá se explorar o visto do mundo (BOWLBY,1979, p.37)

Para Scoz, (1994): “não há dúvidas de que a influência familiar é de suma importância na aprendizagem dos alunos, e neste contexto há a necessidade de saber o papel do psicopedagogo sobre sua prática na escola e também junto às famílias”.

É no ambiente familiar que ela tem o primeiro contato com a proteção a sua sobrevivência, a troca de afeto e a partir disto, constrói suas experiências em meio à sociedade, tendo contato com seus acertos e fracassos, medos e frustrações.

Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmo e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalar diálogos verdadeiros, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas. (TIBA, 1999)

É no ambiente familiar que a expressão de sentimentos, seja ele mais intenso ou não, apontará o quanto de ligação tem entre os pais e os filhos, criando a personalidade das crianças.

Hoje em dia encontramos o ponto que atinge essa criança, mas sim aguçar certos comportamentos agressivos ou desequilibrados.

Para que isso ocorra, se faz necessário um desenvolvimento integral da criança, dentre eles: um ambiente tranquilo, que aguace seus sentimentos sua aprendizagem, além

de tudo isso, pessoas que as deixem seguras, onde saberá onde encontrar apoio para superar seus desafios.

Segundo Ackerman (1986):

(...) o momento histórico em que nos encontramos, tem alterado a configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de indivíduo, família e sociedade. [...] Seres humanos e relações humanas foram lançadas em um estado de turbulência, enquanto a máquina cresce muito, à frente da sabedoria do homem sobre a si mesmo. A redução do espaço e a intimidade forçada entre as pessoas vivendo culturas em conflitos exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade. (ACKERMAN 1986, p. 17)

Entender que cada cérebro é único e processa as informações de maneira diferente, ajuda os professores a manter uma perspectiva enquanto trabalham com uma variedade de alunos que estão tendo dificuldades em seu processo de aprendizado. Os educadores também tendem a ser mais favoráveis quando o comportamento de seus alunos não está necessariamente sob seu controle voluntário. Isso ajuda a entender os alunos, permitindo que eles tenham mais paciência e compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema nervoso é responsável pelas nossas ações por meio das ligações sinápticas entre os neurônios, incluindo o processo de aprendizagem. Todos os sujeitos são capazes de aprender, independente de suas particularidades e singularidades. Muitas vezes, o aluno se sente incapaz de aprender, dificultando ainda mais este processo. Sua visão de si mesmo interfere diretamente em seu aprendizado. Os professores e familiares tendem a reforçar essa visão negativa com palavras ou ações depreciativas.

Em todas as fases da educação, desde os primeiros anos até a vida adulta, existem questões cuja compreensão exige conceitos sobre a função cerebral. O debate sobre como este conhecimento deve ser incluído no pensamento educacional tem apenas começado.

O ressurgimento atual do interesse educacional no cérebro reflete um incremento, facilitando a crença entre alguns cientistas, bem como educadores, que a educação pode se beneficiar de insights psicopedagógicos em como nos desenvolvemos e aprendemos. Na última década, várias tentativas foram feitas para avaliar as oportunidades oferecidas por essa nova perspectiva e um novo diálogo interdisciplinar.

Entender o significado educacional dos psicopedagogos não requer um alto nível de conhecimento especializado. Portanto os professores devem começar a estudar a psicopedagogia em prol de ajudar as crianças desde a mais tenra idade, para que assim

crianças com algum problema psicopedagógico sejam diagnosticadas a tempo de fazer um tratamento adequado para seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, N. W. (1986). **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BAZI, Gisele A. do Patrocínio. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. Dissertação de mestrado apresentada a Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BIANCHI, Lana Cristina de Paula; MIETTO, Vera Lúcia de Siqueira. **Neurociência: As novas rotas da educação**. Revista Cérebro & Mente. São Paulo: Dueto, n. 1 e 2, 2009. Disponível em: <http://empe.fe.up.pt/multim>. Acesso em 15 Jun 2020.
- BOWLBY, J. (1997). **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes.
- CIASCA, Sylvia Maria (org). **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. **Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: A importância de perceber as diferenças**. Debates em Educação. Maceió, v. 6, n. 12, jul-dez, 2014.
- ROZEK, M.; SERRA, R.G. **Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167-184, jan.-jun. 2015.
- SCONZ apud, Bossa, Nadia. **Meu filho odeia estudar**. 2000.
- SHIMAZAKI, Elsa Midori. et. al. **Causas das dificuldades na leitura e escrita**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/produções_pde/artigo_elsa_midori_shimazaki.pdf. Acesso em 10 Jul 2020.
- SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- TIBA, Içami. **Disciplina na medida certa**. São Paulo: Gente, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR



VERA LÚCIA BARBOSA ITINO

Graduação em Pedagogia pela UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo, Estado de São Paulo (2010);
Professora de Ensino Básico no CEI Elfrida Zukowski Jardim.Vila Fazzeoni, São Paulo, Estado de São Paulo.

RESUMO

A importância da formação continuada para os professores do Ensino Superior é essencial, pois a aprendizagem e o conhecimento não são algo neutro, pronto e acabado, pelo contrário, a todo o momento a sociedade em que estamos inseridos muda, assim os conhecimentos e a aprendizagem também, por isso é essencial aprender cada dia mais. Para se alcançar um salto de qualidade na educação, é preciso buscar não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na formação e identidade profissional dos que se dedicam ao ofício de professor. A formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações, para redimensionar conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas ideias e valores. A educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento são de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa.

Palavras-chave: Formação Continuada; Capacitação; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com

o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas, mas para que a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor.

No âmbito profissional, a formação continuada permite que o educador se engaje em pesquisas, estudos, reflexões críticas e se aproxime das novas concepções linguagens e tecnologias. No âmbito escolar, o profissional maduro e atualizado se torna um facilitador e não apenas um transmissor — enquadrado em uma forma única de traduzir o conhecimento.

Essa é a importância do constante processo de qualificação e formação do docente. Ele torna o educador capaz de construir e se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, contornando as dificuldades encontradas no dia a dia na sala de aula.

A formação continuada é essencial a todos os professores, incluindo os que lecionam no ensino superior, é preciso que tenha consciência do seu papel social para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, tendo como meta principal uma aprendizagem voltada para resolver os problemas que a vida nesta sociedade irá apresentá-lo, dando uma visão crítico-reflexivo das coisas que se apresentarão ao longo da vida. Com isso ele terá a possibilidade de compreender e interpretar os problemas que emergem no cotidiano.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Um professor pode se tornar um mediador quando ele conhece as concepções que o aluno no ensino superior desenvolve a respeito da língua escrita e quando propõe atividades que levem a criança a “desestruturar” o pensamento.

O pesquisador norte – americano Martin Carnoy elaborou recentemente uma avaliação da escola brasileira e aponta a capacitação dos professores para o trabalho em sala de aula como sendo um dos principais problemas educacionais brasileiros. A fragilidade na capacitação estende-se a todas as licenciaturas.

A Formação Continuada é uma exigência da LDB 9394/96. Os professores necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres, para que, assim, possam cobrar mais das autoridades competentes, sejam elas entidades públicas ou privadas. Entretanto, é importante destacar os deveres docentes no trabalho pedagógico com crianças que deve superar a dicotomia entre cuidar e educar, permitindo pelo processo da

organização do tempo e do espaço, possibilidades para o conhecimento, para a aprendizagem e desenvolvimento infantil.

As universidades vêm ocupando um papel essencial, mas não é o único, para a formação de professores. O desenvolvimento profissional não corresponde só a cursos de formação de professores, mas soma ao conhecimento adquiridos ao longo da vida. A formação não conduz só no saber na sala de aula é preciso garantir uma gestão escolar de qualidade e diversas práticas pedagógicas e na perspectiva histórico, sociocultural.

Em relação aos direitos recorremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, no Artigo 13, que destaca:

*“Os docentes incumbir-se-ão de:
I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V - Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL, 1996, p. 6).*

Por meio da Formação Continuada, os professores, e os gestores da instituição, tornam-se mais capacitados para ponderar sobre todos os aspectos pedagógicos e, para além deles, propor estratégias com a finalidade de sanar as dificuldades e instalar mudanças significativas em toda a comunidade escolar.

Segundo Schnetzler (1996, 2003), para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27)

A linha de raciocínio de Carnoy diz que para ensinar, o professor deve ser bem treinado e precisa dominar o conteúdo de sua matéria e ensinar de maneira atraente ao seu aluno e não ser um bom teórico, defender teorias sem saber como funcionam na prática. (MARTIN, Veja.com.Edição 2132 de 30 set de 2009).

Uma característica crucial de um processo de Formação Continuada efetivo é contemplar as três dimensões da formação docente:

- A dimensão científica: A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências;
- A dimensão pedagógica: A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. Um sem fim de possibilidades metodológicas se apresentam aos professores em função do avanço da tecnologia em todas as áreas;
- A dimensão pessoal. A atividade de troca de experiências através de oficinas e workshops mostra-se bastante eficaz na concretização dessa dimensão.
- A formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente.

Não tem como falar em educação de qualidade sem mencionar uma formação continuada de professores; que já vem sendo considerada, juntamente com a formação inicial, uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação.

Segundo Garcia (1999), a formação continuada é essencial:

“à Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” GARCIA, 1999, p.26

O autor explicita que a formação é uma área de conhecimento e investigação que centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional e, como processo, tem seu caráter sistemático e organizado. Em função disso, na sequência são elencados os princípios para a formação de professores que se referem ao conceito apresentado.

A escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constante mutação, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos.

A prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma

aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. Agindo como mediador, o docente está dando a oportunidade aos alunos a terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada. A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

A formação do professor não é um processo que se restringe a formação inicial, sendo mais do que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade.

“A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”. FREIRE, 2001a, p.72

É preciso que o professor tenha consciência do seu papel social para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, tendo como meta principal uma aprendizagem voltada para resolver os problemas que a vida nesta sociedade irá apresentá-lo, dando uma visão crítico-reflexivo das coisas que se apresentarão ao longo da vida. Com isso ele terá a possibilidade de compreender e interpretar os problemas que emergem no cotidiano.

Deve fazer do seu trabalho em sala um espaço de transformação não reproduz apenas, mas produzindo conhecimento através de uma reflexão crítica. Com isso, estará se beneficiando com os resultados obtidos para solucionar seus problemas e alcançar seus objetivos. A ideia do professor reflexivo proporciona uma ação educativa, cujo objetivo é romper com as visões simplistas de tratar o conhecimento, transformando-os e atos críticos. A prática educativa é percebida como um traço cultural compartilhado que estabelece uma relação com outros âmbitos da sociedade.

As necessidades e demandas das escolas do futuro exigem um processo de melhoria contínua, conhecimentos avançados e metodologias específicas para entregar um trabalho de qualidade que exige o cenário.

Segundo SHIGUNOV NETO (2002), Os Benefícios da formação continuada para os professores são:

- Planejar e organizar novas metodologias de ensino;
- Analisar e identificar os principais obstáculos no ensino de qualidade;
- Ampliar o processo de gestão de classe;
- Aderir a novas ferramentas de ensino, a exemplo das tecnologias e outras mídias;
- Participar da gestão da escola, visando a melhoria na qualidade de ensino;
- Criar um processo de ensino mais atrativo e envolvente para os alunos, garantindo maior engajamento das aulas;
- Ampliação de conhecimentos em várias áreas e disciplinas.

Antes de mais nada, é importante que o educador realize uma auto avaliação, listando suas maiores competências, habilidades e nível de conhecimento. Em paralelo, listar seus maiores objetivos como educador. Isso ajudará na evolução do professor tanto no meio profissional quanto pessoal.

A Universidade tem também um papel de compromisso com a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino de ciências. As instituições universitárias se limitam a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam a aplicação técnica de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

Apoiando-se no pensamento de Schön, Rosa e Schnetzler (2003) defendem que para romper com a racionalidade técnica, uma possibilidade é a ideia de parceria colaborativa. Nesta parceria colaborativa, a partir da interação entre pares que assumem papéis específicos no processo, a reflexão e a intervenção na realidade se viabilizam.

A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas

trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação.

Uma nova proposta de epistemologia da docência dada pela prática de bons profissionais é a perspectiva do professor reflexivo. É uma prática que vem ganhando bastantes adeptos e que enfrenta alguns obstáculos, mas que é necessária para uma prática docente eficaz.

A formação teórica e a prática poderão contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações no que tange ao ensino-aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal.

Nesse sentido os educadores poderão refletir sobre sua prática e a partir daí procurar aperfeiçoamentos que poderão ser cursos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado ou até mesmo palestras, seminários, leituras de livros entre eles os de grandes teóricos da educação.

A partir do estudo dos mesmos confrontar as ideias, experiências vivenciadas pelos mesmos e fazer a associação com os problemas enfrentados na prática docente a fim de uma resposta para os problemas enfrentados em sala de aula. Por isso, há a necessidade do educador fazer um paralelo entre a teoria e a prática, visto que, um depende do outro. Sabemos que o educador não é valorizado o suficiente pelo trabalho que desenvolve, no entanto, nem por isso o mesmo deixará de ir em busca de formação para melhor desempenhar o seu trabalho.

PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: VISANDO A CONTINUIDADE NA APRENDIZAGEM ACADÊMICA

O conceito de formação continuada entrou em vigor em 1996, quando foi implementada a lei de **Diretrizes e Bases da Educação**. Esta lei visa valorizar e orientar a formação do profissional da educação.

A formação continuada é considerada um direito para os profissionais que lecionam em qualquer estabelecimento de ensino. De maneira que é extremamente importante para o professor, quanto para o aluno estar pronto para atuar no mercado de trabalho.

As universidades estão colaborando muito com este conceito de formação continuada. Cursos a distância e cursos de formação inicial e continuada são disponibilizados em várias

Instituições de Ensino. Os cursos são de curta ou média duração, são práticos, e estão sempre atualizados nas necessidades do mercado. Desta maneira, trazem uma grande taxa de empregabilidade.

Para Perrenoud (2000) os professores, mesmo de nível superior devem obter dez competências prioritárias para obterem sucesso na aprendizagem de seus alunos adultos. As dez competências para ensinar são:

1 - Organizar e dirigir situações de aprendizagem: o professor precisa dominar não só os saberes, ou seja, os conteúdos a serem ensinados, mas também os conceitos com suficiente fluência. Assim o professor deve ser capaz de mobilizar os conteúdos e traduzir em objetivos da aprendizagem, em função de orientar os educandos à procura de novos conhecimentos.

2 - Administrar a progressão de aprendizagens: O professor deve ser capaz de propor situações - problema em sala de aula que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

3 - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: Saber, conceber e fazer com que os dispositivos didáticos permitam aos alunos adquirirem conhecimentos é uma das enormes tarefas com a qual todos os professores idealizam ou constroem pouco a pouco, no sentido de todos poderem aprender. Os professores devem organizar diferentemente o trabalho na aula, criar novos, fornecer apoio integrado e trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.

4 - Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de Autoavaliação devendo oferecer atividades opcionais de formação.

5 - Trabalhar em equipe: Face à evolução da escola nos últimos tempos, a cooperação profissional é sem dúvida uma competência essencial a fazer parte da rotina do ofício do professor. Com a emergência de novos e específicos papéis a desempenhar por parte do professor, bem como o trabalho em equipa requerido a este profissional, suscita novas formas de cooperação. Novas formas que passam por partilha de recursos, ideias, práticas e mesmo de alunos.

6 - Participar da administração da escola: Participar na administração da escola é uma competência geral que abrange um conjunto de competências específicas, tais como: elaborar, negociar um projeto da instituição; administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.

7 - Informar e envolver os pais: é uma competência importante devendo dirigir reuniões de informação e de debate; fazer entrevistas; envolver os pais na construção dos saberes.

8 - Utilizar novas tecnologias: A informática na escola é uma disciplina como qualquer outra, porém muito importante na sociedade em que estamos inseridos. Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.

9 - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: Prevenir a violência na escola e fora dela, lutando contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais que existem na nossa sociedade. Devendo analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.

Por fim desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

10 - Administrar a sua própria formação continua: Saber explicitar as próprias práticas estabelecendo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação continua. Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.

Não existe um saber pronto e acabado, portanto o professor deve sempre investir em sua formação.

A educação, sendo uma prática social, não pode restringir-se a ser puramente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que vivemos. Educar é também, um ato político.

É preciso resgatar o verdadeiro sentido da educação. De acordo com Freire o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar, sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.

Estudos indicam que existe necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e das necessidades dos alunos. Nesse aspecto, Freire, (1996, p.43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Dessa forma há uma necessidade de o educador adequar o conteúdo ao nível cognitivo e a experiência das crianças para que os mesmos possam ser compreendidos por qualquer aluno.

Considerando como aspecto importante da formação continuada, a mudança segundo Hargreaves (2002) nos diz que ela é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão. Envolve valores, propósitos e conceitos associados ao que está sendo

modificado. Há dessa forma, a necessidade de se fazer parte constituinte dessas mudanças e as elaborando dentro de um contexto mais amplo de reflexão. Desta forma:

“Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula”.
(HARGREAVES, 2002, p.114).

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação.

O educador reeducando-se e transformando-se, deixará de vez "suas tarefas e as funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes", em direção a uma prática libertadora. Assim, o ensino deixará de ser um martírio, para se tornar num processo de construção permanente de conhecimentos.

O educador deve estimular no aluno o pensamento crítico, de modo que ele possa atuar na sociedade como um indivíduo pensante, questionador.

O conhecimento é uma das "ferramentas" para se conquistar oportunidades de trabalho e renda.

Existem várias Instituições de Ensino renomadas do país que oferecem cursos de educação continuada tanto para alunos que querem ingressar no mercado de trabalho, quanto para complementar os conhecimentos de uma graduação.

As instituições de ensino que tem cursos de formação continuada para professores são:

- MEC

O MEC traz um programa especial para contribuir com a formação superior dos professores. O PROCAMPO é um programa de apoio à licenciatura em educação do campo. Um projeto que visa oferecer recursos para melhorar a qualidade de ensino fundamental e médio nas escolas públicas rurais.

- PARFOR

Professores da rede pública que ainda não possuem especialização superior, podem agora ter a chance de cursar gratuitamente ensino superior em licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica.

O portal MEC criou uma plataforma específica para os educadores. A plataforma Freire é um espaço exclusivo para os professores e lá são atualizadas as vagas para os cursos de educação continuada.

- UAB

A UAB e o MEC criaram um programa para ampliar a oferta de cursos gratuitos e a distância para a formação inicial de professores que ainda não tiveram a oportunidade de cursar um ensino superior. Porém quem já é graduado, também terá formação continuada.

O maior objetivo da UAB é formar professores e outros profissionais da educação que sejam capazes de criar novas e eficazes metodologias de ensino para contribuir com uma educação de qualidade no Brasil.

Apesar de todos os problemas que atingem o professor, este não pode esquecer o profissional que é, e que apesar das dificuldades devem prevalecer os requisitos aprendidos para levar adiante o ensino e a aprendizagem com qualidade e respeito que o aluno merece.

No entanto, somente a formação do professor não é o suficiente para a melhoria do ensino, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional, desde: servidores, recursos didáticos infraestrutura, enfim, tudo que contribui para melhorar o interesse e o desempenho do aluno na escola. Além disso, é necessário o envolvimento da família, escola e comunidade pois isso também interferem no processo de aprendizagem escolar.

Os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimento, às vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados.

Não existe um saber pronto e acabado, portanto o professor deve sempre investir em sua formação.

A Universidade tem também um papel de compromisso com a formação continuada dos docentes que já atuam no ensino de ciências. As instituições universitárias se limitam

a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam a aplicação técnica de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

Portanto, a formação acadêmica é essencial para o professor universitário, pois o mesmo aprende, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com os adultos, por troca de vivências e saberes que englobam a sua realidade, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 6ed. (Coleção Questões da nossa época, v.77). São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

<https://www.infoescola.com/educacao/formacao-continuada-de-professores/> (Acesso em 18 de agosto de 2020)

<http://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santa-amalia/a-importancia-da-formacao-continuada-de-professores/> (Acesso em 18 de agosto de 2020)

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/formacao-continuada-professores.htm> (Acesso em 18 de agosto de 2020)

<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf> (Acesso em 18 de agosto de 2020)

<https://canaldoensino.com.br/blog/o-que-e-e-qual-a-importancia-da-formacao-continuada> (Acesso em 18 de agosto de 2020)

<http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/> (Acesso em 18 de agosto de 2020)

<http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/> (Acesso em 18 de agosto de 2020)

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



VIVIANE BATISTA FELTRAN DA MOTA

Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Campos Salles (2001); Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela Escola Superior de Administração HSM (2017); Pós-Graduada em Educação Inclusiva pelas Faculdades Campos Salles; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo contribuir na formação de educadores que trabalham com contação de histórias para a Educação Infantil, com destaque sobre o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e sua relação direta com a arte e a cultura da comunicação oral. O ato de contar histórias encanta, desperta emoções, aguça a sensibilidade, estimula a imaginação e trabalha o corpo e a mente simultaneamente. Pretende também ampliar as informações acerca do papel do professor mediador do conhecimento, incluindo a forma de como pode utilizar a contação de histórias em sua prática pedagógica de maneira significativa.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Desenvolvimento Infantil; Imaginação; Criatividade.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias na educação infantil desperta a curiosidade, estimula a imaginação, desenvolve a autonomia e o pensamento, proporciona vivenciar diversas emoções como medo e angústias, o que ajuda a criança a resolver seus conflitos emocionais aliviando sobrecargas emocionais.

Para Abramovich (1997, p.22):

“se é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de pré-escola ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças)”.

O ato de contar histórias instrui, socializa e diverte as crianças. É uma ferramenta que desperta o interesse pela leitura, ajuda no desenvolvimento psicológico e moral, auxiliando na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o

vocabulário e o mundo de ideias, desenvolve a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como comparação, raciocínio lógico, pensamento hipotético e convergente e divergente. A organização geral dos enredos possui um conteúdo moral que colabora para a formação ética e cidadã das crianças.

Abramovich (1997) ressalta a importância de contar histórias para crianças, de forma que escutá-las é um precedente para a formação de leitor, além de incitar seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança. Incluir a narração de histórias na rotina da educação infantil, ajuda no desenvolvimento do trabalho do educador, pois auxilia na aprendizagem da criança, fazendo uso do lúdico no momento do ensino.

Esse trabalho tem como objetivo mostrar a importância da contação da história para o bom desenvolvimento da criança no âmbito escolar.

Demonstraremos a importância das histórias assim como sua relação com a aprendizagem e os cuidados que o professor deve ter para preparar o antes, o momento e o depois da contação de histórias.

O primeiro capítulo trata de mostrar o surgimento e a importância da contação de histórias na educação infantil. A abordagem do segundo capítulo é para mostrar o que essas histórias provocam no desenvolvimento das crianças pequenas. No terceiro, há uma relação de técnicas e recursos para o professor preparar o momento que antecede a contação de histórias e, também, brincadeiras e jogos para entreter e divertir as crianças, além de recursos e técnicas que devem ser usadas para a escolha das histórias, a faixa etária, a situação, o ambiente e os interesses de sua utilização. Dessa forma, com esse trabalho, procura-se mostrar a real importância da contação de histórias no desenvolvimento infantil, assim como os diversos recursos para enriquecer a narração e optar pelo melhor espaço físico para sua apresentação.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA OS PEQUENOS

Além de ser um momento prazeroso e interativo entre quem conta e quem ouve (geralmente, pais e filhos), narrar histórias para as crianças envolve fábulas, contos e lendas baseadas no repertório de mitos da sociedade.

O adulto, ao contar determinada história, permite que a criança inicie um processo de construção de sua identidade social e cultural.

Contar histórias para crianças também contribui para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que amplia o universo de significados da criança e do hábito da leitura, de vital importância na educação infantil.

Com isso, ajuda no desenvolvimento da criatividade e raciocínio lógico da criança.

A infância é a época propícia para a formação de bons hábitos e os pais e professores que cercam a criança nos primeiros anos de educação terão papel fundamental na formação desses hábitos positivos.

E a leitura é um hábito que precisa ser incentivado em primeiro lugar e constantemente nutrido.

Quem nunca observou o fascínio que as histórias infantis exercem até mesmo nas crianças que ainda nem começaram a falar?

Ainda sem compreender a trama da história, a criança desfruta do momento de afeto compartilhado durante a narrativa e se encanta com o som e a entonação da voz do adulto.

E à medida que a criança cresce, o hábito e a importância da leitura continuam proporcionando o desenvolvimento da criatividade, das emoções e da capacidade cognitiva.

Mesmo antes de aprender a ler, a criança vai adorar ouvir histórias, manusear os livros e admirar as gravuras coloridas.

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes pelo prazer de reconhecê-la, de aprendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita (RCNEI, VOL, 3, p.143).

Descrevemos algumas ações importantes no ato da contação de histórias:

- Ao compartilharem a intimidade gostosa do momento da leitura, a criança e o adulto fortalecem os laços afetivos;
- Crianças que são expostas à leitura desde antes da idade Pré-escolar têm mais chances de se sair bem em todas as fases da educação formal;
- Ao acompanhar a voz do narrador e observar a articulação e os sons das palavras, a criança se sente motivada a imitar o adulto e a falar corretamente;
- A criança desenvolve as habilidades de comunicação e amplia seu vocabulário;
- O pensamento lógico da criança é incentivado;
- Ouvindo histórias, a criança desenvolve a capacidade de concentração e a disciplina;
- A criança aprende a lidar com as emoções narradas nas histórias.

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É aprender História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1997, p.17). (adaptado)

O QUE AS HISTÓRIAS CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Falar de contação de história no âmbito da educação formal é também falar da literatura, uma vez que a consolidação das práticas de alfabetização e letramento se dá no campo linguístico de codificação e decodificação das palavras envolvendo também a leitura de mundo conforme defende Paulo Freire.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 09).

A literatura derivou-se da contação de história, e por ter uma estrutura concreta gráfica ganhou maior espaço no cenário educacional, entretanto, seu uso pragmático para fins didáticos de avaliação curricular tem sido questionado em razão do seu verdadeiro sentido, que em linhas gerais se apresenta como uma manifestação artística cuja matéria prima é a palavra lapidada por arranjos, sincronias e procedimentos estéticos que fundamentam a função poética da linguagem, tendo a função universal de instigar os valores humanos e despertar encanto/deleite, fazendo um resgate da memória original da contação de história.

Durante o seu desenvolvimento, a criança passa por estágios psicológicos que precisam ser observados e respeitados no momento da escola de livros para ela. Essas etapas não dependem exclusivamente de sua idade, mas de acordo com Coelho (2002) do seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. Neste sentido, é necessária a adequação dos livros às diversas etapas pelas quais a criança normalmente passa. Existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico. Para cada uma dessas fases há uma característica marcante no desenvolvimento da criança e adolescente como também um centro de interesse.

Para os bebês o importante é manusear os livros, senti-los através dos cinco sentidos. Para as crianças a imaginação, o simbólico, as repetições, as gravuras encantam. Já para os adolescentes as tramas, o envolvimento, a empatia com os autores, a significação.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM E TÉCNICAS QUE O PROFESSOR PODE UTILIZAR

Contar histórias tornou-se um suporte pedagógico rico e imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e linguístico fundamentais à formação do ser humano como leitor literário e também do mundo ao seu redor. Ao adentrar em contato com técnicas simples e aplicáveis a um determinado e razoável número de histórias, os educadores podem usá-las em outras narrativas.

“A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação é o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas, e os contextos são do plano imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)”.

A literatura oral amplia o vocabulário e o mundo das ideias na mesma medida em que atrai a atenção da criança, pois é uma atividade lúdica, pedagógica e interdisciplinar que instrui, estimula o cognitivo, educa a atenção, aviva os sonhos, ampliam as possibilidades de ver e compreender o mundo, assim como de se autoconhecer, construindo sua identidade e personalidade de forma espontânea e livre de repressão. A arte de contar histórias no meio educativo não tem fins somente de recreação, é uma atividade rica, valiosa e produtiva que, quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas. Portanto, deve ser feita por meio de um planejamento prévio por parte do professor, com objetivos claros e metodologia consistente aliada aos projetos pedagógicos da instituição.

Entre tantas dicas e técnicas de contação de histórias, vamos elencar algumas, que a nosso ver são imprescindíveis, configuram-se na verdade como aspectos técnicos para contação de histórias.

O olhar – É fundamental olhar nos olhos das crianças, como se estivesse contando para aquele ouvinte. Não se deve flutuar sobre os ouvintes, o olhar do contador deve ater-se aos olhos das pessoas, sem exagerar.

A voz – É o elemento fundamental da narração oral. Uma dica é cuidar da dicção, ela deve ser impecável, pronunciando-se todas as letras de cada palavra. É importante também

evitar falar muito lento, as pausas são necessárias, mas cuidando sempre para que não sejam prolongadas.

A voz assume grande importância no ato de contar histórias; Uma narrativa interessante, que envolve todos, se faz com o uso de recursos vocais de modulação de voz (sons mais graves e mais agudos), variação de intensidade (falar mais alto e mais baixo), onomatopeias (sons de vento, chuva, relógio, etc.). Essas variações vocais dão movimentos à palavra e ritmo à narrativa; Música e instrumentos musicais podem ser usados para complementar a narrativa, estimulando a audição de maneira diferente do texto.

O diálogo – É muito importante começar com um pequeno diálogo antes das histórias. Por exemplo: explicar quem é o autor, porque se escolheu o tema, se o tema coincide com algum acontecimento importante.

Para começar a história o contador pode se utilizar de recursos como: cantar uma música, ler um poema, acender uma vela, tirar um pequeno objeto de um baú ou simplesmente sentar-se em silêncio; Um bom contador de histórias tem que ter sempre várias delas na ponta da língua; Recomendamos que o contador aprenda a ideia central da história; Um bom contador é fiel à história usando suas próprias palavras, com naturalidade e de um jeito só seu.

Contar e encantar não são tarefa simples, exige habilidade, técnica e disposição para oferecer o melhor do contador de histórias, existem também pessoas que possuem o dom (talento nato), para as quais o esforço para fascinar e prender a atenção do público é menor do que para aqueles que necessitam de capacitação para alcançar o mesmo patamar. Entretanto, é requisitos fundamentais para o desempenho desta atividade a familiaridade com as histórias e a incorporação da mesma. Schermack (2012) tem um olhar muito poético para a contação de história, para ele:

Contar uma história é sempre o 'revelar de um segredo'. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia (SCHERMACK, 2012, p. 05-06).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. Existem diversos

fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante seja determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) a criança encontra em casa. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Acreditamos que cada educador deve investigar e instigar seus alunos utilizando-se do maior número possível de recursos pedagógicos com o intuito de estimular a aprendizagem.

Utilizamos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como suporte para aplicação estratégias pontuais de contribuição para construção do conhecimento.

Esperamos atingir e envolver novos olhares para este tema tão relevante, subsidiando novas pesquisas e indagações que irão enaltecer e ampliar as reflexões acerca da produção do conhecimento através da contação de histórias.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. *Educare et educare revista de educação*. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: . Acesso em 22 de agosto de 2020.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro, 2002.
- BOZZANO, Hugo, FREND, Perla. **O que é arte**. In: _____. *Arte em Interação*. Volume Único. São Paulo. IBEP. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: . Acesso em: 24 de agosto de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. CARDOSO, Infantil. 2016. Disponível em: . Acesso em: 26 de agosto de 2020.

CARVALHO, Mariana Antonia Santiago; JÚNIOR, Francisco Vicente de Paula. **A transmissão de valores morais em três causos fantásticos de tianguá. Ensaios Pedagógicos**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773, Jun. de 2016. Disponível em: . Acesso em 25 de agosto de 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. S.P: Moderna, 2000.

FONTES, José de Oliveira. **O potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação História**. 2013.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler- em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **E Por Falar em Literatura**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento**. 2012. Acesso em 22 de agosto de 2020.

REVISTA

TERRITÓRIOS

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista
Rua João Burjakian, 203
CEP: 02442-150 São Paulo / SP

Fale Conosco:
Fone: (11) 2231-3648
Whatsapp: (11) 99588-8849